

مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

صحيفة تربوية متخصصة تأسست عام ١٩٤٨

السنة الرابعة والخمسون مارس ٢٠٠٣ العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أنور الشرقاوي

الأستاذ الدكتور حامد أنور الديب

الأستاذ حسن محمد المسحري

الأستاذ الدكتور صلاح جوهر

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ الدكتور مصطفى عبد السميع محمد

● تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوي ٤ جنيه

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

أهمية التخطيط التربوي
كضرورة لتحقيق التنمية البشرية
د محمد السيد حسونة

مستويات التحصيل في التعليم
العام بالدول العربية
د محمد عزت عبد الموجود

بعض التجارب التعليمية المصرية
د رضى عبد الملك رستم
د صلاح الدين عبد العزيز غنيم

التشخيص الفارق لبعض
ذوى الحاجات الخاصة
د وليد كمال التفاح

رؤية مستقبلية لموامية
المرأة في جنوب الوادي
د عماد توفيق قمر

تصور مقترح لتحسين التوجيه
الفنى في مجال اللغة
العربية بالمرحلة الثانوية
د عاطف محمد عبد العواض

أهمية التخطيط التربوي

كضرورة لتحقيق التنمية البشرية

د. محمد السيد حسونة

تبذل الدول في العقود الأخيرة العديد من الجهود لإصلاح نظمها التعليمية باعتبار التعليم أداة التنمية والتي يتطلب تحقيقها .. استثمار كافة الامكانيات والمعلومات المتوافرة من أجل تركيز الضوء على قضايا الإصلاح التي تستهدف تجديد وتطوير وتحسين نظام التعليم وأهمية التخطيط التربوي لهذا الإصلاح ، فمن المعلوم أن مشكلات التعليم تتفاقم بازدياد حاجات الناس في سائر المجتمعات في عصر يتسم بتفجر المعرفة ويسرعة الاتصال والاكتشافات العلمية والتكنولوجية والتي تشكل ضغوطا متنامية على دور التعليم في التنمية البشرية .

وتشير الأدبيات الى أن المستقبل يبدأ بالتربية والتعليم الأمر الذي جعل المخططين والمسؤولين يعتبرون ذلك الدور الأساسي لأي خطة تنموية ، وان تدهور أوضاع التعليم تؤدي الى تخلف التنمية الشاملة .

وانطلاقا من العلاقة العضوية بين التربية والتعليم والتنمية فإن مشكلات التعليم لا يمكن معالجتها الا في سياق الجهد الصحيح وتوافر الامكانيات والجهود الصادقة ، فالاصلاح الهادف له أصوله واجراءاته هي اطار رؤية واضحة لحاجات المجتمع وامكانياته ومن ثم فان التخطيط للتعليم يمثل ضرورة لكل نظام تعليمي يسعى الى التطوير والتحديث وبدون التخطيط الجيد والجاد تتعثر الأمور وتنميع الأهداف وتفقد

الصلة بين التربية وعناصرها ومع توجهات المجتمع ، الأمر الذى يؤدى
فى النهاية الى ضعف مخرجات العملية التعليمية .

ومن الجدير بالذكر أن التخطيط للعملية التعليمية يختلف عن
التخطيط لأى مجال تنموى آخر فى عدة جوانب أبرزها أن التربية تعنى
بالإنسان وتهدف الى تكوين وتشكيل المواطن الذى يمكنه التوافق مع
المطالب الاجتماعية والاقتصادية والعقائدية والثقافية والسياسية
للمجتمع .

ونظرا لأهمية التخطيط التربوى أنشأت منظمة اليونسكو معهدا
دوليا للتخطيط التربوى فى باريس عام ١٩٦٣ تتبعه مكاتب اقليمية فى
بيروت (لبنان) وداكار (السنغال) وبانكوك (تايلاند) وسنتياجو
(تشيلى) .

وأخذت المنطقة العربية بالتخطيط التربوى فى الستينيات أثر
انعقاد مؤتمر وزراء ومديرى التربية العرب الذى دعت اليه منظمة
اليونسكو فى فبراير ١٩٦٠ بمدينة بيروت ، ومن المؤتمرات المؤثرة فى
مجال التخطيط مؤتمر القاهرة ١٩٦٧ والذى مهد لأن يصدر وزراء
التربية فى صناعاء سنة ١٩٧٢ قرارا بأن تتولى المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم تشكيل لجنة عربية لوضع استراتيجيات عربية بعيدة
المدى لتطوير التعليم ، وبعد ست سنوات قدمت اللجنة تقريرها
النهائى فى مؤتمر الخرطوم سنة ١٩٧٨ حيث تم اقراره كاستراتيجية
عربية لتطوير التعليم تمثلت فى وضع الخطط وتحديد أهداف كل مرحلة
ونشر الوعى التخطيطى وتأهيل العاملين فى المجال التخطيطى ، والأخذ
بمبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ والاهتمام بالادارة التربوية
فى مختلف المستويات وتوفير الامكانات المادية والبشرية اللازمة

العمليات التخطيطية التربوى والتركيز على التقويم وتحديد جوانب القوة
ونواحي الضعف فى النظام التعليمى .

ان أكثر الجهود التى شهدتها الستينيات تدخل فى اطار تخطيط
المرامى Target Planning وتشير الأدبيات الى أن توجهات نظم
التعليم -مما تمثلت فى التوسع الكفى خاصة بناء المدارس وتزويدها
بالمستلزمات التكنولوجية ، مما ترتب عليه زيادة الانفاق وفى نفس
الوقت جرى اغفال الجانب الكيفى مما أدى الى تخلف الجودة التعليمية
فى معظم الدول النامية وظهور العديد من المشكلات . وكان هناك
تفاوتا هاموسا فى درجات تحسين التعليم باختلاف نظم التعليم
وامكاناتها المادية والبشرية .

وتتمثل العوامل المؤثرة فى حركة التعليم بعمامة والتخطيط
التربوى بخاصة فى الدول النامية فيما يلى :

١ - سرعة المتغيرات المحلية والعالمية اقتصادية وتكنولوجية وسياسية
وعسكرية .

٢ - وضع برامج التطوير فى «راحل التعليم فى وقت واحد دون
الأخذ بالآلويات .

٣ - الزيادة السكانية فى معدلات الانجاب فى مواجهة قلة فرص
العمل والفقير .

٤ - زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم والتسابق نحو المعرفة
والعمل والانتاج .

٥ - ضعف المخصصات المالية التى تعتبر قضية مركزية فى
عمليات التطوير والاصلاح فى الدول النامية .

٦ - غياب فلسفات تعليمية واضحة ومحددة المعالم توجه الأهداف
والاستراتيجيات .

٧ - الثورة العلمية والتكنولوجية فى مجال المعلومات والاتصالات
حيث أصبح العالم قرية كونية صغيرة فى اطار ما يطلق عليه
العولمة أو الكوكبية •

٨ - القضايا الخلاقية السياسية والدينية والأخلاقية وعدم
الاستقرار السياسى فى الدول النامية •

٩ - الغزو الثقافى والفكرى من خلال وسائل الإعلام والاتصال
والمؤسسات الأجنبية •

١٠ - التنامى المتسارع فى المعرفة مما أدى الى عدم استقرار
المناهج التعليمية لفترات طويلة •

١١ - التأكيد على التعليم المدرسى والتأكيد على الكم دون الكيف •

واذا نظرنا الى الدول المتقدمة نجد انها تضع معايير ومقاييس
ثابتة لنظمها التعليمية بحيث لا تسمح بالتعدى على الثوابت المتفق
عليها من فلسفة تعليمية وأهداف وتميز بين حاجاتها المستقبلية من
التعليم وبين الرغبة فى نقل الخبرات وكيفية الاستفادة من الآخرين •
ولم مما يثير انقلق ندى العديد من التربويين كيفية مواكبة
التغيرات السريعة والمتلاحقة وكيفية بناء منادج دراسية تواكب هذا
التطور المتسارع فى المجتمع ، خاصة وان عملية تطوير المناهج عملية
مستمرة للملاحقة تطورات العصر وتحدياته العلمية والتكنولوجية •

من كل ما سبق نتضح لنا زملائي المعلمين أهمية التخطيط التربوى
لتحقيق التنمية البشرية فمن خلال التخطيط التربوى يمكن إعداد القوى
البشرية المدربة والتي يمكنها مواجهة تحديات المستقبل لاحتياجات
مستوى العمل ، كما يمكننا توفير الحلول الواقعية لحل المشكلات التى
تواجه المجتمع عن طريق تحقيق تكامل النظم التربوية ، ويمكننا أيضا
تحسين نوعية التعليم وتحقيق أكبر عائد بأقل التكاليف حيث أن مهمة

التربية تكوين الطاقات الفكرية والعمالة المنتجة المؤهلة التي تؤثر في التنمية وتوجهها نحو مستقبل أفضل في عصر يموج بالتحديات. *

ونظرا لأهمية هذا الموضوع واتساعه وتنشعبه أحيلك عزيزي القارئ الكريم إلى بعض المراجع العربية على سبيل المثال لا الحصر للإطلاع عليها والافادة منها نوردها فيما يلي :

✱ عبد العزيز القوصي : « التربية والتخطيط » صحيفة التخطيط التربوي في البلاد العربية ، العدد ٢ بيروت ، ١٩٦٣ .

✱ وليام بلات (ترجمة محمد أحمد الغنام) : تقرير ادجار فور نقطة تحول في التخطيط التربوي ، التربية الجديدة ، العدد الأول ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٢ ف١ .

✱ محمد أحمد الشريف : استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دار الريحاني للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٧٩ .

✱ أحمد اسماعيل حجي : دراسة تقويمية لتخطيط التعليم في مصر ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، القاهرة ١٩٩٢ .

✱ يعقوب أحمد الشراح : الاتجاهات السائدة للإصلاح التربوي ، المجلس الأعلى للتخطيط ، الكويت ، يونيو ١٩٩٨ .

✱ محمد منير مرسى : تخطيط التعليم واقتصادياته ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ .

✱ أحمد المهدي عبد الحليم : التصديتات التربوية للإمة العربية ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٩٩ .

✱ أحمد محمد الطيب : التخطيط التربوي ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ١٩٩٩ .

✱ يعقوب أحمد الشراح : التربية وأزمة التنمية البشرية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض ، ٢٠٠٢ .

مستويات التحصيل فى التعليم العام بالدول العربية

١٠٠٠ محمد عزت عبد الموجود

أستاذ ورئيس قسم المتاحج وطرق التدريس

كلية التربية — جامعة قطر

مدير المركز القومى للبحوث التربوية

والتنمية الأسبق

تقديم

لا يكاد يكون هناك خلاف بين المشتغلين بالتربية ، قديمهم وحديثهم ، على أن هدف التعليم هو التعلم .. فلماذا تشيد المدارس ؟ لكي يتعلم التلاميذ ، وما هو المنهج ؟ هو ما يعلمه المعلمون وما يتعلمه المتعلمون ، وكيف يحدث النمو الشامل المتكامل فى شخصية الفرد ؟ يحدث ذلك من نتائج تعلمه وما يمر به من خبرات ، وما يكتسبه من مهارات ، وما يكونه من اتجاهات ويخترنه من معارف ومعلومات .

والنظام التعليمى فى أى بلد يسمى الى تربية وتعليم أبناء المجتمع حتى يحققوا ذواتهم ، ويساهموا فى تنوية وتقدم مجتمعاتهم ويمتدوا ما يوفر النظام التعليمى من كفاءة فى مدخلات العملية (الأهداف ، المنهج ، المعلم ، والتجهيزات ، والطرق والأساليب ، والإدارة ... الخ) تكون كفاءة المخرجات وجودة النتائج ، مما يتعلمه التلاميذ هو حصيلة لما يقدمه النظام التعليمى من مواقف

تعليمية ، وما يمر به المتعلم من ظروف بيئية (اجتماعية واقتصادية وثقافية) أى الناتج التعليمي هو محصلة لتفاعل مجموعة هائلة من المتغيرات والعوامل المدرسية وغير المدرسية • وجميع هذه المتغيرات والعوامل تكون بمثابة « المثبرات » التى يتعرض لها التلميذ ، أما الاستجابات « فهمى الناتج التحصيلى العام أى مجموع ما يكتسبه المتعلم من معارف واتجاهات ومهارات وكيف يمكنه توظيفها فى تنمية شخصيته ونماء مجتمعه ، أى أن قيمة التحصيل وجدوى التعلم وفائدة التعليم تكون فيما يدقته من نتائج وما يسهم به من حلول للمشكلات ، واثراء للثقافة والمعرفة •

ومن هنا تعتبر دراسات التحصيل من الدراسات الهامة التى تساعد فى تقويم كفاءة النظام التعليمى وكفائته والحكم على جودة مخرجاته ، كما تساعد على قياس مدى تحقق الأهداف التى ينشدها هذا النظام التعليمى والعوامل التى ساعدت على تحقيقها أو حدث من اوصول الى العيوب المنشودة •

كما ان دراسات ومسوحات التحصيل العام تمكننا من الوقوف على مدى التفاوت والتباين فى مستويات التحصيل بين الأقطار والجهات المختلفة ، ومعرفة أسباب ذلك ومدى تأثيره فى تشكيل العقل وتكوين الانسان ، ولا شك أننا فى الوطن العربى نسمى من خلال التربية والثقافة والعلوم الى صياغة عقل الانسان العربى صياغة متكاملة يتحقق من خلالها وحدة المصير والهدف واتساق الفكر والتوجه ، وتعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال العديد من

برامجها ومشروعاتها وأنشطتها على تعميق أوجه التشابه والاتساق
في أنظمة التربية العربية ، وإزالة الحواجز المصطنعة التي تحول دون
إيجاد نظام تربوي عربي في أهدافه وفلسفته وتوجيهاته ، متفاعلاً
في أساليبه وطرائقه ، متكامل في إمكاناته ومصادره .

لذلك نجد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقوم بدراسات
مستفيضه ومتعددة لدراسة « الأهداف التربوية في البلدان العربية » ،
ورسوم « استراتيجيات التربية في الدول العربية » ، و « أعداد وتدريب
المعلم في الوطن العربي » وتصميم برامج عربية متكاملة في الرياضيات
والعلوم ، ووضع خطة قومية لحملة شاملة لحو الألفية ، ورسم
مستقبلية لبحث التربوي ، وأعداد برامج تنفيذية لتدريب القيادات
التربوية العليا ، والقيام بدراسات ومسوحات حول الإدارة والإشراف
التربوي وتطوير نظم النظم والامتحانات ، وأعداد برامج التعليم
الفئات الخاصة ، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وتزويد
التلاميذ بمناهج لغوية ميسرة ، وتزويد المربين بقوائم للمفردات تصلح
لتأليف المواد التعليمية المسماة للأعمار المختلفة وبلغة مشتركة ، وترعى
إلقاءات ومؤتمرات عربية لصناع السياسة ومتخذي القرار من أجل
الاتساق على حد أدنى من الوحدة الثقافية والفكرية وتجاوز تلك
المشكلات والاختناقات التي تمنع تكافؤ الفرص وتحول دون تحقيق
ديمقراطية التعليم .

وكل هذه الجهود - وهي للتمثيل وليس للحصر - يجب أن ينتج
عنها تطوير نوعي في العملية التعليمية في البلدان العربية ويجب أن

تتمخض عن مستويات تحصيلية متوازنة ومتكافئة ، ويجب أن نرى توزيعات اعنيدايه مستويات التحصيل تكون عاكسة لتباين القدرات الشخصيه وليس للفروق الجروية والقطرية والجنسية ، لأن عدم تكافؤ انرص تعليمية من أخطر الأمراض التي تصيب الأنظمة التعليمية وسدد من كفاءتها الداخلية والخارجية معا .

من سدد المطلقات يأتي اهتمام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمسروع دراسة « مستويات التحصيل في التثيم العام بالدول العربية » والذي شرفتني المنظمة بأعداد هذا التصور المبدئي لمشروع من سدد ورقة عمل «وجزة تكون محورا للتقائس في الاجتماع السابع لوكلاء وزارات التربية العرب (تونس ٢١ - ٢٣ / ٧ / ١٩٩١)»

وتشتمل هذه ائوة على ستة عناصر هي :

- ١ - منظمة حول طبيعة المسوحات التقويمية .
- ٢ - فرضيات الدراسة .
- ٣ - أهداف الدراسة .
- ٤ - مجال الدراسة وحدودها ومحدداتها .
- ٥ - المنهجية المقترحة وخطوات التنفيذ .
- ٦ - البرمجة وضوابط التنفيذ .

ولا شك ان ورقة العمل في ميورتها الحالية هي بمثابة مسودة أولية وتصور مبدئي سوف يتم تطويره وتنقيحه في ضوء مناقشات ومقترحات المشاركين في هذا الاجتماع الموقر ، ونأمل أن تساعد

الورقة المطروحة هنا في تقديم فكرة مشروع عربي لتقويم مستويات التحصيل في التعليم العام بالدول العربية ، وتوضح مغزاه ، وتحدد مقصده ، وتؤكد جدواه .

واشء الموافق وهو المستعان .

أولاً : طبيعة العملية التقييمية :

لأن الدراسة التي نحن بصدددها حول « مستويات التحصيل في التعليم العام » تدخل في باب المسوحات والدراسات التقييمية فقد يكون من المفيد أن نوضح منذ البداية طبيعة العملية التقييمية وخصائصها ، وأن نميز تمييزاً وظيفياً بين التقييم التربوي والبحث التربوي . . . فبالرغم من أن البحث والتقييم نشاطان متشابهان من حيث أهدافهما لصانع القرار ، ودورهما في تحسين وترشيد السياسات والقرارات ، فكلاهما يقدم معلومات ، وقد يستخدمان نفس الأدوات ونفس الطرق الإحصائية في معالجة البيانات ، إلا أنهما يختلفان من حيث الوظيفة ، ومن حيث الهدف ، ومن حيث الطبيعة ، ومن ثم فلكل منهما محكاته (معايير) ، وتكتيكاته (استراتيجياته) ، وتكتيكاته (أساليبه الفنية) .

فوظيفة البحث هي التقصي والاستقصاء والتحقق في مشكلة وكتابته تقرير عن هذا التحقيق ، وهدفه البرهنة وتحقيق الفروض ، وقيمه في منهجه ، ودقته ، وقدرته الشرحية والتفسيرية ، والعملية البحثية في طبيعتها عملية تصغيرية مجهرية Microscopic فالباحث

يضع المشكلة تحت المجهر ويتقصاها مسجلا كل الملاحظات والمساهمات في حيدة تامة وموضوعية مطلقة ، اذ لا ذاتية للباحث غير اختياره لمشكلة بحثه ، حتى الأساليب الاحصائية لا خيار للباحث فيها بل تفرضها عليه طبيعة المشكلة التي يحقق فيها ونوع الفروض التي يبحث فيها وهو يمتنع هذه الفروض من النظرية ومن الأدبيات السائدة ومن نتائج البحوث السابقة ، ومن الفروض يحدد الباحث المتغيرات التي يجب دراستها سواء بالتجريب أو التحديد أو الضبط ، ولهذا يقال أن البحث نشأ في أحضان انعلم وتأثر بالمنهج العلمي المعتمد على الملاحظة الموضوعية ، ولهذا يتوقف صدق النتائج البحثية على مدى مصداقية المنهج ، ومدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث ، ولا مكان للوهي الشخصي ، أو لوى ذراع الحقيقة ، فهدفه أن يبرهن ويقدم نتائج صادقة .

وفي المقابل نجد وظيفة التقويم هي إصدار أحكام كلية *Global Judgements* وهدفه التحسين أو التطوير ، ولهذا نجد أحد علماء التقويم التربوي (Stuffleboom) يقول أن هدف البحث هو البرهنة وهدف التقويم هو التحسين أو التطوير (While the Purpose of research Purpose of Evaluation is to improve) وهو عملية تكبيرية أو تعظيمية *Telescopic and Macroscopic* ، فالمقوم يعني بجمع المعلومات والبيانات من أجل إصدار حكم أو اتخاذ قرار بقيمة التقويم ليست في نتائجه ولكن فيما يترتب على تلك النتائج من قرارات ، ومجال التقويم يصدهد الموقف التقويمي وتحدده خبرة المقوم ، وله حرية الاختيار أكثر من الباحث ، اذ يصدر الكثير من الأحكام القيمية ، وبينما نجد أن مشكلة البحث وفروضه ومتغيراته هي

التي تحدد مجالات البحث وبياناته ، نجد أنه في الدراسات التقييمية تتحدد مجالات التقييم وفقا لما يراه المقوم وما يعرفه عن الموقف التقييمي ، كما تتحدد البيانات بمدى اتاحتها وامكانية الحصول عليها ، وهو لا يحصى كثيرا بضبط المتغيرات ، ولهذا يحتاج المقوم الى خبرة اوسع في مجال النظرية والتطبيق معا ، ويحتاج الى دراية بأسلوب النظام ، ولا بد أن يكون على علم ببيئة المشكلة وما صدر حولها من بحوث ودراسات سابقة ، وكل هذه الخبرات التي يتمتع بها المقوم هي التي تعطى له حق المفاضلة وحق الاختيار وحق أعمال الرأي ، فإليه لازم لأنه خبير بالموقف الذي يقوم به ، وذاتيته مطلوبة لأنها تصدر عن بصيرة ودراية ، ولهذا يقال ان المقوم باحث وليس بالضرورة أن يكون الباحث متوما ، والمقوم يبدأ من حيث ينتهي الباحث .

وإذا كان هذا التمييز الوظيفي بين البحث والتقييم قد أصبح واضحا ، فلا بد أن تتمثل الخطوات التي تقطعها العملية التقييمية ، وهي الخطوات التي ستتقطعها هذه الدراسة التقييمية المسحية عن مستويات التحصيل في التعليم العام . ولما كان تحديد مستويات التحصيل يعني بتقويم نتائج التعلم في عمر زمني معين أو عند مستوى دراسي محدد فانه يمكن تصور سبع خطوات يقطعها هذا النشاط التقييمي قبل الوصول الى تعرف مستويات التحصيل وتحديد معالمها ، وهذه الخطوات هي :-

١ - التعرف على الأهداف المنشودة ، وعند الحديث عن أهداف التعليم نجد عدة مستويات من مستويات التحليل يمكن أن نقف عندها

ونحن نتحدث عن أهداف التعليم ، فهناك أهداف عامة أو غايات **Aims or Ends** وهى تلك التى تقتوب من المثل والمستويات الفلسفية وتكون فضفاضة فى ضياعها ، مثالية فى توجهها ، ومع ذلك تعتبر هامة للمقوم لأن هذه الأهداف هى التى يتم ترجمتها الى أهداف تفصيلية **Targets** كتلك التى نجدها فى الخطط والبرامج والمشروعات ، والتى تترجم السياسات والاستراتيجيات الى برامج تنفيذية ، فمن الأهمية بمكان أن يفهم المقوم الأهداف العامة والأهداف التفصيلية للنظام التعليمي ، كما يهمنه أن يعرف توجهات الخطط الترموية والتطويرية ، ثم ينتقل بعد ذلك الى مستويات من الأهداف أكثر تخصيصا وأقل تجريدا ، وأقرب نزوعا الى الواقع وإلى الممارسة .

ونعنى بها ما يعرف عن أهداف المناهج **Curriculum Objectives** والأهداف التعليمية **Instructional Objectives** ، وهذا النوع الأخير يذكر على أساس التوقع السلوكي أو التغير السلوكي الذى ننتشه فى شخصية التلميذ نتيجة لمروره بموقف تعليمي معين ، فهى تصاغ على أساس سلوك التلميذ وتشير الى الحد الأدنى للأداء التعليمي **Minimum** .

Level of Performance كما وكيفا . فهذه الأهداف الواضحة والمحددة سلوكيا لا يمكن أن يبدأ التقويم وخاصة عندما يكون التقويم متعلقا بمستويات التحصيل أو بقياس نتائج التعليم ، والمقوم يحتاج الى تحليل كل مستويات الأهداف ، العام منها والمفصل ، الفلسفى منها والاجرائى ، حتى يعرف مدى العلاقة والاتساق بين هذه المستويات ، وبنهاية هذه الخطوة التحليلية يتعرف المقوم على التغير السلوكي المرغوب الذى يستطيع التلاميذ القيام به (قدراتهم) أو سوف يقومون به (عاداتهم ونزعاتهم) ، ويجب أن

تتقضى هذه الخطوة الى تحديد التغيرات المرغوب فيها فى سلوك التلميذ سواء فى قدراته أو نزعاته للسلوك بطريقة ما •

٢ - تحديد أنواع السلوك الذى يؤديه التلميذ ليعكس مدى انجازه للأهداف المنشودة ، فهناك السلوك المعرفى بمستوياته الستة المعروفة (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، المشابهة أو القياس ، والتقويم Evaluation) ، وهناك السلوك الوجدانى العاطفى بمستوياته الخمسة (الرضا أو القبول ، الاستجابة ، التقويم Valuation ، التنظيم القيمى ، والتخصيص القيمى) ، وهناك السلوك المهارى الذى يتعلق بالجوانب الحس حركية فى السلوك ، ومنها الممارسات البسيطة والمركبة والتشاولية • وجميع هذه الأنواع والمستويات من الأهداف يجب ذكرها بطريقة محددة بحيث يمكن ملاحظتها كما يمكن قياسها فى ذاتها أو فى نتائجها •

٣ - تصميم وتطوير مجموعة من المواقف التى يتعين على التلميذ أن يمر بها والتى توضح أنواع السلوك المرغوب ، وهذه المواقف تعتبر بمثابة المثيرات التى نقدمها للتلميذ لنحصل منه على استجابات معينة ، وقد تكون فى هيئة سؤال بسيط ، أو مشكلة معقدة يحتاج فيها التلميذ الى عمليات عقلية أعلى كالبرهنة والتقويم ويمكن أن يكون الموقف لفظيا ، وتشمل هذه الخطوة تجريب الأدوات لاختبار صدقها وثباتها كما تشمل معاييرها وتقنياتها •

٤ - تحديد المعايير أو الأوزان النسبية التى ستستخدم لتقدير قيمة « الصواب » أو « الموافقة » فى السلوك الناتج وذلك مثل تحديدها

مفتاح الاجابة لأسئلة الورق والقلم ، أما في المواقف الحية أو العملية فيكون ذلك بتحديد الأبعاد المختلفة للأداء ، أو بوضع بطاقة ملاحظة يتم من خلالها ملاحظة الأداء ومطابقته بالمستوى والشكل والسرعة المطلوبة ، ومن المعروف أن التقييم والمعدات السائدة في المجتمع لها أثرها في تحديد هذه المعايير .

٥ — تطبيق أدوات القياس وتشمل الاختبارات الفردية أو الجماعية **Group and Individual Testing** ، ونظرا لأن الاختبارات الفردية أكثر كلفة من حيث الوقت والجهد والمال ، لذلك فإن الاختبارات الجماعية أكثر شيوعا ، ويمكن أن تشمل أدوات القياس بطاقت الترتيب ، أو بطاقات ملاحظة المواقف الحية وسوى ذلك .

٦ — تقرير الدرجات على الاستجابات الصادرة من التلميذ على مفردات الأداة ثم تقدير الدرجة لكل تلميذ ، وترتيب أداء المجموعة ، وتحليل مستوى الصعوبة والسهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار .

٧ — الحكم على مدى مطابقة درجة التلميذ في الأداء لتخصصه التلميذ وإنجازه للأهداف المنشودة ، وقد يكرن ذلك بمقارنته بمجموعة معيارية **Norm Group** والمجموعة المعيارية يكون التوزيع فيها منتظما بحيث يمثل فيه أداء التلميذ المتميز والمتأخر معا ، ومن ثم فنحن نقوم بإرجاع أداء التلميذ الى هذا المنحنى لنجد له مكانا فيه ويسمى هذا النوع من الحكم معيارية المرجع **Norm Referenced** ، أما النوع (٨) — المجلة (٨)

التالى من الحكم فيكون على أساس محكية المرجع Criterion
Referenced ، وهو يشير الى محكات ومعايير سابقة التحديد تتعلق
بالحد الأدنى والأعلى للانجاز ، وهذا النوع من الحكم لا يتحدث عن
توزيع مثالى Ideal Distribution كالتوزيع المعتاد أو الناقوس ،
ومن المحك هنا مرتبط بالأهداف التعليمية نفسها وليس انجاز تلاميذ
الذين ..

وهكذا يمكن القول بأن الفرق بين النوعين من المقاييس هو أن
التنوع Variability الذى يفرزه الاختيار يتم تقليصه Minimized
فى الاختبارات محكة المرجع ويتم تعظيمه Maximized عندما
يكون المقياس معيارى المرجع ، وقد يقال أن ثبات الاختبار Test
Reliability تكون منخفضة فى الاختبارات محكية المرجع بسبب
تقليص التنوع والنسبت وقدرته على التمييز Discrimination
فقد تكون درجة جميع التلاميذ نهائية أو تقترب من الدرجة النهائية
فيقال حينئذ أن الاختبار ضعيف الثبات ، والواقع أن قضية ثبات
الاختبارات محكية المرجع قضية نسبية ، لأن المحك الرئيسى والنهائى
هو انجاز التلاميذ للأهداف السلوكية المنشودة ، وقد يكون للاختبار
فائدة خاصة فى مراجعة الأهداف وإعادة النظر فيها لتكون متنوعة
وشاملة للقدرات المختلفة ، ومتضمنة لجميع أنواع ومستويات السلوك
وليس منحازة لفئة خاصة من التلاميذ .

ثانيا : فرضيات الدراسة :

تطلق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في هذا المشروع من فرضية أساسية - تدعمها شواهد كثيرة - مؤداها أن هناك تفاوتات ملحوظة في مستويات التحصيل في التعليم العام بالدول العربية ، وقد يرجع هذا التفاوت والتباين إلى تباين السياسات والممارسات التعليمية أكثر من كونه مؤشرا لتمايز القدرات الفردية للتلاميذ ، فهناك قضايا كثيرة - وجفيمها تؤثر في مستويات التحصيل - تختلف الرؤى حولها سواء من حيث الدرجة أو التوجه ، ومن أمثلة هذه القضايا :

الاستيعاب ، وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتعميم التعليم الابتدائي ومحو الأمية ، وسنوات التمدرس ، وتنظيم التعليم ، وتنويع التعليم ، والتخصص المهني ، وربط التعليم بالتنمية والعمل المنتج ، والتشجيع في التعليم الثانوي ، ومصادر اعداد المعلم ، والثنائيات التعليمية ، وتعليم الفئات الخاصة ، والصيغة السائدة على الأهداف التربوية ، وعلاقة التخطيط بالبحوث والإدارة ، وغير ذلك من القضايا ، مما يؤدي إلى التأثير في مستويات التحصيل سلبا وإيجابا وفق درجة التباين في والممارسة ازاء كل قضية .

ولما كان شغل المنظمة الشاغل هو علاج هذه التناقضات وتقريب المستويات انطلاقا من وحدة الأمة في الفكر والمصير ودعمها للعمل العربي المشترك في مجال تنمية الموارد البشرية التي هي أساس

التنمية الشاملة للمجتمع العربي كان لابد من إجراء دراسة تقويمية لمستويات التحصيل في مدارس التعليم العام بالدول العربية ..

وتنسحب هذه الفرضية العامة التي ذكرت فيما سبق فرضيات أخرى لا تقل أهمية وهي تمثل أبعادا وركائز أساسية لجدوى وجدارة وأهمية الدراسة المسحية التقويمية لمستويات تحصيل التلاميذ في مدارس التعليم العام بالدول العربية ، ونسوق هذه الفرضيات على النحو التالي :

١ - أن الدول العربية بحاجة الى مثل هذه الدراسة المسحية التقويمية استثمارا للمبادئ المستقرة في أدبيات التربية عن التقويم التربوي ودوره في توجيه العملية التعليمية ، وتحسين المردود منها ، أي أن الدراسة المنشودة غايتها التطوير وليس الترف البحثي ، ومن أهم تلك المبادئ على سبيل المثال :

- أن هدف التقويم هو التحسين والتطوير ، وأن قيمته - كماله - لا تكمن في نتائجه ولكن فيما يترتب على نتائجه من آثار وقرارات .

- أن محكات الأداء التحصيلي يمكن تحديدها على أساس الأهداف التعليمية المنشودة وليس على أساس أداء بعض التلاميذ .

- أن الدراسات التقويمية يمكنها أن تقدم أساسا معلوماتيا لتشخيص المشكلات والاختناقات التي تصيب الأنظمة التعليمية ، كـ

تكتشف عن العوامل الحاكمة والمسئولة عن إفراز تلك المشكلات والاختناقات .

— أن التعلم هو هدف التعليم وغايته ، ومن ثم فإن قياس نتائجه يساعد ليس فقط في تقويم المخرجات ، ولكن أيضا في تقويم فعالية مخبرات العملية التعليمية كالتدريس ، والمعلمين ، وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ، وأنماط الإدارة ، والتجهيزات ، وأنظمة التقويم الإنشائي والختامي المستخدمة في المدارس .

٢ — أن التعرف على مستويات التحصيل في التعليم العام في الدول العربية من شأنه أن يساعد في دراسة :

— مدى التباين والتفاوت في مستويات التحصيل .

— العوامل المؤثرة في تلك المستويات سلبا وإيجابا .

— أفضل الوسائل للوصول الى معيار عام يمثل الحد الأدنى للإداء ، ويكون الوصول اليه أو تجاوزه تقدما وتطورا بينما يكون عدم الوصول اليه تخلفا عن انجاز المستهدف وتقصيرا .

— أن وصول التلاميذ في تحصيلهم الى حد المعيار العام من شأنه أن يسهل عملية الحراك الطلابي بين الدول العربية دون حاجة الى إعادة بعض الصفوف أو المقررات ، كما يزيد من فرص الاتصال والتفاعل بين التلاميذ والطلاب العرب .

٣ — أن هذه الدراسة تزيد من فهمنا لطبيعة وظروف الأنظمة

التعليمية على مستوى الأقطار العربية وإدراك الخصائص النوعية لها ومعرفة التوازنات التي تحدث بداخلها ، وهذا يعني فهما للثقافات الجزئية أو العربية كثقافة البدو مثلا والمحافظة عليها وعدم تدميرها .

٤ - أن النتائج المترتبة على هذه الدراسة سيكون من بينها مساعدة المخططين التربويين والاقتصاديين على توجيه مخرجات التعليم وجه تنموية من خلال أحداث التوازن بين الميول الشخصية للتلاميذ من ناحية ، وحاجات المجتمع واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى ، ولا يخفى أن يحدث هذا بدون تعليم مخطط ، وبدون أهداف واضحة ، ومستويات تحصيلية معروفة مسبقا ومشتقة من تلك الأهداف ، وفي هذه الحالة يصبح التعليم استثمارا حقيقيا يساهم في زيادة الدخل القومي ورفع مستوى المعيشة ويتحقق شعار ربط التعليم بالتنمية لأن الإنسان هو أداة التنمية وغايتها معا .

٥ - أن مثل هذه الدراسة ستمكن كل دولة عربية من تقويم أهداف التربية ذاتها ، لأن الأهداف ليست معصومة من التقويم ، وفي ضوء ذلك سيصبح من الممكن إعادة رسم الاستراتيجيات والخطط والتكيف مع المستجدات والمتغيرات الجديدة ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة التغير ، فإذا لم نعرف « المستويات » التي يقودنا إليها النظام التعليمي ستظل الأهداف علامة فضيضة ، وتبقى التربية رابكة عاجزة عن مواجهة التحديات والنهوض بالأمة إلى آفاق أرحب وفي نفس الوقت سيتمكن للمنظمة العربية المسؤولة عن شؤون التربية والثقافة والعلوم مراجعة أهداف التربية العربية للتأكد من أن هذه الأهداف صالحة لتعليم الأمة في القرن الحادي والعشرين .

ثالثا : أهداف الدراسة :

تسعى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال هذا المشروع إلى إجراء مسح تقويى على عينة ممثلة لتلاميذ التعليم العام فى ثلاثة أعمار مختلفة (١٠ ، ١٤ ، ١٨) كما سيأتى تفصيلا فى القسم الرابع من هذه الورقة ؛ وذلك بهدف التعرف على مستويات التحصيل الدراسى لهذه الفئات العمرية ، وتوقع للنظمة تحقق الأهداف الآتية عند اكتمال هذا المسح القومى :

١ - الوقوف على مدى التجانس ومدى التباين فى إتقان المهارات الأساسية للتعليم (الأبجدة والحساب Literacy and Numeracy) بين تلاميذ الدول العربية وما هى عتبة Threshold الأبجدة والحساب وفى أى صف دراسى تتشكل هذه العتبة ؟ وعند أى مستوى من مستويات التدرس يتم الوصول إلى سقف هذه المهارات Sealing والذي عنده يصبح التلميذ متعلما أو متقنا لمهارات التعلم الأساسى ومن ثم لا يرتد إلى برائن الأمية حتى لو اضطرت إلى ترك المدرسة ، على أن يتم تفسير هذه النتائج فى إطار مجموعة من العوامل المدرسية واللامدرسية .

٢ - تحديد مستويات التحصيل فى المواد الأساسية الآتية فى المستوى العمرى ١٠ ، ١٤ ، ١٨ سنة :

• اللغة العربية .

• العلوم .

— الرياضيات —

— الاجتماعيات —

٣ — تقويم أهداف المناهج والمقررات الدراسية إذ أن نتائج المسح القومي لمستويات التحصيل سوف توضح مدى تحقق هذه الأهداف ، ومدى جدواها وأهميتها لوصول التلميذ الى مستوى التحصيل المنشود حيث يمكن للمقوم مطابقة الانجاز الفعلي للتلاميذ للأهداف المنشودة في المناهج والمقررات ، ومما لاشك فيه أن البيانات التي سيتم جمعها عن المناهج والمواد التعليمية وطرق التدريس والمستوى الفني للمعلم وغير ذلك من بيانات عن العملية التعليمية في كل بلد ستساعد في تفسير النتائج وتقديم توصيات اجرائية واقتراح برامج عمل تتعلق بصناعة المناهج سواء من حيث التصميم أو تنظيم المادة وطريقة عرضها (المحتوى والتتابع Scope and Sequence) كما يمكن أن تتضمن التوصيات مقترحات بتطوير طرق وأساليب التدريس ورفع كفاءة المعلمين .

٤ — دراسة مدى تكافؤ الفرص التعليمية من خلال دراسة مستويات التحصيل عند البنين والبنات ، وعند تلاميذ الريف والحضر .

٥ — التعرف على أهم المشكلات المؤثرة في تحصيل التلاميذ في التعليم العام من خلال بيانات الدراسة سواء المتعلقة بالاختبارات أو البيانات التكميلية مثل البيانات الديموجرافية والاقتصادية والسمات الشخصية لأفراد البيئة .

٦ — اختبار السلم التعليمي الموجود في الدول العربية وماذا كان
قَبْلَين هذا السلم من العوامل المؤثرة في مستويات التحصيل ويبحث
امكانية استخدام مستويات التحصيل كمعيار من معايير تَويل التلاميذ
وحرّاهم جغرافيا داخل الوطن العربي بدلا من الاعتماد على اسلوب
معادلة الشهادات .

٧ — تقديم مصدر هام من المعلومات والبيانات التعليمية التي
يحتاجها الباحثون التربويون والاجتماعيون في دراساتهم للخير من
المقضايا الأساسية في التعليم العام بالدول العربية والتي لا يستطيعون
بإمكانتهم الفردية جمع مثل هذه البيانات ، ومن أمثلة القضايا التي
يمكن تزليف بيانات الدراسة الحالية لزيد من البحث والتحليل :

— الكفاءة الداخلية (التّرب والرسوب والانتقطاع) والخارجية
(جودة المخرجات وكفاءتها النوعية وكفايتها الكمية) لمؤسسات
التعليم العام .

— مقارنة مستويات التحصيل التي ستصل إليها الدراسة
بمستويات تحصيل المتسربين من الدراسة في نفيس « الفئات العمرية
لتحديد مدى الاحتفاظ بمهارات التعلم بعد ترك المدرسة
(Retention of Skills)

— تكافؤ الفرص التعليمية في الدول العربية عامة وداخل كل
جولة بصفة خاصة .

— تحديد معايير قومية للانجاز والتحصيل في المواد الأساسية .

- السياسات والاستراتيجيات السائدة في الوطن العربي
بشأن التعليم العام *

- علاقة التعليم العام بسوق العمل ومدى وفاته بأعداد الأفراد
للحياة *

٨ - التعرف على موقع مستويات التحصيل في التعليم العام
في خريطة اندراجات التربوية المقارنة التي اهتمت بقياس مستويات
التحصيل الدراسي عبر الثقافات Cross cultures ومن أمثلة
هذه الدراسات المقارنة الدراسة التي أجرتها الجمعية الدولية لقياس
التحصيل التعليمي International
Association for Evaluation of Educational
Achievement (IEA) ، وشملت قياس التحصيل في عشرين دولة
منها ثلاث أو أربع دول تدخل في عداد الدول النامية ، ومثل الدراسة
التي أجريت في استراليا عن التحصيل في الرياضيات في عدة دول
وأولمبيد العنوم والرياضيات الذي أجرى في اليابان ، والدراسة
التي أجريت في الولايات المتحدة عن قياس مستويات التحصيل في
الولايات المختلفة *

٩ - تقديم أساس معلوماتي لصناعة القرارات المرتبطة
بالسياسات والاستراتيجيات والخطط التعليمية التي تعنى بشئون
تنظيم التعليم وتطويره مثل تحديد مستويات المعلمين ، وسن الالتزام
والتشعب المبكر ، وتحديد المواد الأساسية والاختيارية ، ونظم
القبول في مراحل التعليم الأعلى كاللغة الجامعي وتقليل الاعتماد
على اشهادات المعتمدة على امتحانات قومية *

١٠ - تحديد مستويات « عربية » للتحصيل الدراسي في التعليم العام لتفريخ التربية العربية من حدودها القطرية الى افاق القومية حتى يمش صياغة العقل العربي صياغة متكاملة تجعل الوحدة الثقافية والفكرية واقعاً ممكناً ومستمراً ، ولا شك أن ذلك يعطى للأمة العربية ما يمكن أن نسميه تجانساً تربوياً *Educational Homogeneity* ونحن لا ندعو الى قبوله النظام التعليمي في الوطن العربي ، بل على العكس اننا نطالب بتتويع الطرق والأساليب والممارسات والالتجاهات ، وأن يكون النظام منفتحاً ومبدعاً ، ولكن في نفس الوقت يجب أن يمكن النظام استلامه من اتقان الكفايات والمهارات الأساسية مما تحددها اتجاهات تربيه الحديثة ، فبدون هذه الكفايات والمهارات الأساسية كما تحددها اتجاهات التربية الحديثة ، لن يتمكن أبناؤنا من تادية مشاعي التجانس الثقافي والتقارب الفكري ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى لن يتمكنوا من ملاحقة العصر والأخذ بناصرية العلم والتكنولوجيا ومواجهة تحديات عصر متغير بل سريع المتغير .

١١ - مساعدة الأنظمة التعليمية العربية على التفاعل والاحتكاك وتبادل تجارب التجديد والتحديث والتطوير ، فلكل قطر عربي تجاربه الخاصة في اصلاح وتطوير نظامه التعليمي وجميع تلك الجهود تهدف الى تحسين كفاءة النظام وزيادة فعاليتها التي من أحد أبعادها الأساسية الارتفاع بمستويات التحصيل .

١٢ - مساعدة الجهات البحثية في الدول العربية على اجراء

المسوحات القومية ذات المعينات الكبيرة وتنمية قدراتها الفنية من خلال تحريب العاملين بها في مجالات التصميم ، واختيار المعينات وجمع البيانات ، وبناء الاختبارات وتقنيها ، ومعالجة البيانات وتفسير النتائج وتصميم واعداد برامج العمل التنفيذية التي تأتي كنواتج للدراسات السنوية ، كما يمكن لهذه الجهات والمراكز البحثية بعد اكتساب خبرات علمية راقية أن تشارك مع المنظمات والهيئات والجمعيات الدولية في اجراء الدراسات والبحوث عبر الثقافات والاحتكاك بالآليات الحديثة في البحث والتطوير التربوي .

رابعاً : مجال الدراسة وحدودها ومحدداتها

تتترح المنظمة لتحديد مستويات التحصيل في التعليم العام قياس مستويات التحصيل لمعينات ممثلة من التلاميذ العرب في سن العاشرة والرابعة عشرة ، والثامنة عشرة أو بعد نهاية الصف الرابع الابتدائي وبعد نهاية مرحلة التعليم الأساسي (الاعدادي أو المتوسط) وبعد نهاية مرحلة التعليم الثانوي وسيأتي في القسم الخامس من هذه الورقة تفصيل أكثر من عينة الدراسة وخصائصها .. والذي يهمنا في هذا القسم أن توضح مجال الدراسة لتحديد ما يدخل في إطارها وما لا يدخل في هذا الإطار وذلك على النحو التالي :

١ - ليس المقصود بالتحصيل في هذه الدراسة أداء التلاميذ في اختبارات تحصيلية تتعلق بمقررات معينة أو مناهج دراسية بعينها ، تحكك الاختبارات التي يعدها المعلمون Teacher-Mode Tests ومن الذي يهمنا باداء التلاميذ إتقان المهارات والكفاءات الأساسية والاتجاهات

الإيجابية للتلاميذ نحو المواد الدراسية ومدى ارتباطها بميولهم وحاجاتهم ، وفيما يلي بعض المجالات التي يمكن أن تقاس وتكون في مجموعها مستوى التحصيل :

(١) الجوانب المعرفية :

- مدى تنامي وتزايد فهم التلاميذ للمعلومات والحقائق الهامة .
- مدى قدرتهم على استنتاج المفاهيم والمعمومات من الحقائق والأفكار التي يدرسونها .
- مدى انتقان التلاميذ لأنماط التفكير الإبداعي وانتقان أسلوب حل المشكلات .
- مدى إدراك التلاميذ لوحدة المعرفة الانسانية وتكاملها .
- مدى إدراك التلميذ لجذوره الثقافية والتاريخية وعلاقته ثقافته العربية والإسلامية بالثقافة الانسانية وتفاعلها معها وعطاياها لها .
- مدى توظيف التلاميذ للمعلومات في حياتهم .
- مدى انتقان التلاميذ لمهارات القراءة (الجهرية والصامتة) .
- مدى انتقان التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي .
- مدى انتقان التلاميذ للعمليات الحسابية الأساسية وحل المسائل .
- مدى تزايد فهم التلميذ للظواهر الكونية المحيطة به وإدراكه للتفسير العلمي للظواهر الأساسية في الطبيعة .

— مدى ادراك التلميذ للأساس التركيبي للمادة الدراسية (في المراحل الأعلى من الدراسة) والاساس بمنهج البحث فيها •

— مدى ادراك التلميذ لدور العلم والتكنولوجيا في حل مشكلات الحياة وتحسين ظروف المعيشة •

— مدى اكتساب التلميذ لأساليب التفكير العلمي في دراسة المشكلات •

(ب) الجوانب الوجدانية :

ترتبط مستويات التحصيل ارتباطا وثيقا باتجاهات التلاميذ وموقفهم ازاء ما يتعلمون ، فما يشعر به التلميذ وما يفكر فيه وصورته عن ذاته وقدراته التحصيلية *Self Concept of Academic Ability* كل ذلك من العوامل الهامة في تحديد مستويات التحصيل ، ولذلك لا بد من دراسة وتقويم :

— اتجاهات التلاميذ نحو المدرس *Schooling* أو التعليم المدرسي ، فان قوار التعليم أو الالتعلم يتشكل من تلك الاتجاهات •

— مدى احساس التلاميذ بأهمية العمل المنتج وتكوين ميوله مهنية ترتبط بقدراته الخاصة وميوله الشخصية •

— مدى تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعلم الذاتي وتكوين نزعة واضحة للاستمرار في التعلم •

— مدى وضوح وقوة اتجاهات التلاميذ نحو المشاركة في الأنشطة المدرسية •

— اتجاه التلميذ للتخصص في العلوم والرياضيات وتكوين مهول شخصية لحب الاستطلاع والتجريب .

— مدى وعى التلميذ للتأثير المباشر للعلم والتكنولوجيا في حياته الشخصية .

— مدى تنامي اتجاهات التلميذ نحو تذوق الآداب والفنون الرفيعة .

— مدى وعى التلميذ بالأساس الظفي والأخلاقي للبحث والمعرفة

وكل ما سبق ذكره هي مجرد أمثلة للجوانب المعرفية والوجدانية التي يمكن قياسها ، ولا شك أن كلا منها له تفصيلات كثيرة سوف يتداركها واضعو الاختبارات وأدوات القياس .

٢ — أن الجوانب المهارية في التعلم — رغم أهميتها — لن تكون من مجالات هذه الدراسة ، ذلك بسبب عنصر الوقت والجهد والكلفة ، وأن كان يجب قياسها في مراحل قادمة من هذا النوع من الدراسات المستقبلية ، كما أن للدراسة الحالية لن تقوم بقياس التحصيل في جميع فروع المعرفة التي يدرسها التلاميذ في التعليم العام ، وإنما سيقصر على ما أسميناه بالمواد الأساسية (اللغة العربية والعلوم والرياضيات والاجتماعيات) ، وهذه المواد تكاد تحظى باهتمام متكافئ في مناهج الدراسة بالدول العربية ولا يوجد خلاف على موقعها في البرامج الدراسية .

٣ — يتم استبعاد المدارس الخاصة والمدارس العسكرية من

مجال عينة الدراسة وذلك للطبيعة الخاصة لهذه الأنواع من المدارس مما يؤثر على مصداقية البيانات •

٤ — كذلك يتم استبعاد مدارس الصف الواحد أو المدارس التي بها صفوف دراسية تضم تلاميذ ذوي أعمار متفاوتة Multi, age grouping ، ومدارس الحاصلات الصفية ومدارس التعليم غير النظامي من عينات الدراسة للأسباب السابق ذكرها •

٥ — يقتصر نطاق الدراسة على قياس مستويات التحصيل في التعليم العام دون التعليم الفني والتقني ، كما سيقصر على المستويات العمرية الثلاثة المحددة في منهجية الدراسة •

خامسا : المنهجية وخطوات التنفيذ :

نظرا لضخامة هذا المشروع ، وتعدد جوانبه ، فإن الأفكار الواردة في القسمين خامسا وسادسا من هذه الورقة تحتاج الى إعادة نظر من قبل الخبراء الذين سيتحملون مسؤولية تصميم وتنفيذ هذه الدراسة ومتابعتها في مراحلها المختلفة ، وما نذكره هو طرح عام في صورة هيكل عظمي مبسط ، أو مخطط « كروكي » سريع يحتاج الى تفصيل وتقنين •

ويمكن بعد هذا الاقتصار أن نذكر ما نعتبره مراحل أو خطوات أساسية لا بد أن تمر بها الدراسة :

١ - الدراسات المكتبية :

يلزم القيام بعدد من الدراسات المكتبية بهدف :

— الاطلاع على الدراسات المماثلة في مجال مستويات التحصيل خاصة الدراسات الدولية المقارنة مثل الدراسات التي قامت وتقوم بها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي **IEA**

— الاطلاع على الأهداف الإجرائية التي تسمى مناهج التعليم العالم في الدول العربية تحقيقها من خلال تدريس المقررات والأنشطة المختلفة .

— تحديد مصفوفة المحتوى والتتابع **Scope and Sequence** في المواد الدراسية الأربع التي تتكون منها مجالات التقويم في الدراسة .

— استنتاج مجموعة من الكفايات والمهارات الأساسية التي يتوقع أن يتعلمها أو يتقنها التلاميذ بنهاية كل مرحلة من المراحل الدراسية المقترحة في الدراسة (نهاية الصف الرابع ، نهاية الصف التاسع ، نهاية المرحلة الثانوية) .

— عرض قائمة الكفايات على محكمين لآراءها ، ويمكن أن يكون من بين المحكمين عدد من العاملين في مجال التعليم ، وضاح السياسية التعليمية ، وممثلين لأولياء الأمور والتلاميذ وسوق العمل .

— التعرف على الاختيارات المتاحة والمقيدة على البيئة العربية (٣ - المجلة)

والتي يمكن استخدامها أو تعديلها مثل إختبارات الذكاء والابتكار
وأدوات الملاحظة وبطاقات دراسة الخصائص الاقتصادية والاجتماعية
والنفسية للتلاميذ .

٢ - التخطيط والتصميم

— تحديد الأدوات المطلوبة لجمع البيانات ومنها الأدوات اللازمة
لتحليل جوانب التحصيل المختلفة .

— تصميم اعداد وأدوات القياس واختيارها وتنقيحها وتقنينها
(إذا كان هناك ضرورة لذلك) وتحديد المعايير والمحكات .

— تحديد أنواع البيانات والاحصائيات اللازم توافرها قبل
بدء الدراسة .

— تحديد المؤسسات البحثية القطرية التي ستتولى مسؤولية
تنفيذ الدراسة داخل القطر .

— تصميم وتنفيذ ورشة عمل لاختصاصي البحوث والتقويم الذين
سيقومون بأدوار رئيسية في الدراسة وإعداد أدلة تفصيلية للعمل
الميداني حتى يكون هناك توحيد لاجراءات التقويم .

— وضع خطة لمعالجة البيانات وتشمل قواعد تصحيح الاختبارات
وقواعد وأساليب التحليل الاحصائي .

— وضع برمجية زمنية لتنفيذ الدراسة مع التأكيد على الالتزام بهذه
البرمجيات حتى يكون هناك اتساق في جميع الاجراءات .

٤ - تنفيذ العمل الميداني :

- تطبيق الاختبارات المعرفية واختبارات الاتجاهات وغيرها من أدوات جمع البيانات .

- تصحيح البيانات المساندة للاختبارات والتي تساعد على تفسير نتائج الاختبارات .

- تحديد مستويات التحصيل للفئات العمرية الثلاث في ضوء نتائج الاختبارات .

- كتابة تقرير الدراسة واستخلاص الدروس المستفادة .
- تصميم واعداد التوصيات الاجرائية والبرامج التنفيذية .
- تعميم النتائج والتوصيات على الدول المشاركة في الدراسة .
- متابعة تنفيذ التوصيات وبرامج العمل المقترحة للارتقاء بمستويات التحصيل في التعليم العام في الدول العربية وتحقيق التجانس بينها .

سادسا : مقترحات لبرمجة المشروع وضوابط تنفيذه :

فيذ مطلع السبعينات بدأت تطالعنا تقارير الدراسة الأولية عن التحصيل التعليمي في عشرين دولة والتي قامت بها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي ، وقد أجريت هذه الدراسة على عينات كبيرة من التلاميذ وبلغ حجم العينة ٢٥٠٠٠٠ تلميذ كانوا يدرسون في ٩٧٥ مدرسة ، وكان من بين الدول المشاركة في الدراسة أربع

حول نامية (شيلي ، الهند ، ايران ، وتايلاند) ؛ وبلغت عدد اللغات المستخدمة في التدريس في الدول المشاركة في الدراسة نحو خمس عشرة لغة ، وكان أهم عمل تقوم به الجمعية (IEA) هو تصميم وإنتاج أدوات القياس والتقييم التي يمكن استخدامها على مستويات دولية ، ومن ثم يمكن تحديد مستويات دولية للتصنيف وما تزال هذه الجمعية العنيفة تعاود دراساتها في مجال التحصيل ، ويقوم مركزها في هامبورج بألمانيا بتقديم الخدمات الاستشارية في هذا المجال ، كما تقوم بالتعاون مع منظمة اليونسكو في مساعدة العديد من الدول على قياس مستويات التحصيل الدراسي بها لمعرفة مدى الفجوة بين مستويات التحصيل في الدول الصناعية والدول النامية .

ولا شك أن وجود مثل هذه الدراسات^(١) والخبرات يجعل عمل الدراسة المقترحة ممكنة أن لم تكن ضرورية ، وعلى قدر علمي فإن هناك دولتين عربيتين (الأردن والمغرب) تشاركان في الدراسة الجارية الآن عن التحصيل في القراءة والحساب والتي تشارك فيها أكثر من أربعين دولة .

ولا شك أيضا أن الاسترشاد بالدراسات الدورية السابقة أمر ضروري وهام للاطلاع على :

(١) أودع المؤلف لدى إدارة التربية بالمنظمة قائمة مفصلة بالدراسات والبحوث الخاصة بهذا المشروع .

- المتغيرات التي قيست في تلك الدراسات •
- الأدوات التي استخدمتها •
- التصميم التجريبي لبعض البحوث المصاحبة والمنهجيات المستخدمة في هذا التصميم •
- الأساليب المتبعة في تحليل البيانات •
- النتائج العامة التي توصلت إليها هذه الدراسات ومقارنتها بنتائج اندراسه العربية عند اتمامها •
- المشكلات التي صاحبت اجراء الدراسة وكيف أمكن التغلب عليها •

- الآثار التي ترتبت على اجراء الدراسة سواء في تغيير السياسات والبرامج في الدول المشاركة أو في القيام بأنشطة بحثية جديدة •

ويمكن للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تقوم بدور المنسق العام في هذا المشروع الحيوي والفضخم ، أما الجوانب التنفيذية في الدراسة فلا بد أن تضطلع بها مراكز أو وحدات البحوث التربوية الموجودة في وزارات التربية أو في الجامعات العربية بحيث يتم تنفيذ وتمويل العمل الميداني بالطاقات والموارد المحلية لكل دولة . ومع ذلك فان دور المنسق ليس بالدور السهل ، لأن هناك أنشطة شعبة ستقوم بها المنظمة ومنها على سبيل المثال :

— تحضير المشروع وإعداده وبرمجته مالياً وزمنياً •

— إعداد الشروط المرجعية Terms of Reference لأرجل العمل المختلفة ، ومواصفات الخبراء المطلوبين •

— تشكيل اللجان الفنية المطلوبة لأرجل الثلاثة للدراسة (مرحلة الدراسات المكتبية ، مرحلة التخطيط والتصميم ، ومرحلة تنفيذ العمل الميداني) وتحديد اختصاصاتها وتنظيم اجتماعاتها ومتابعة أعمالها •

— تقديم دعم فني لبعض الدول عند الحاجة لإنجاز العمل الميداني •

— تيسير الحصول على خبرات استشارية من الهيئات الدولية كاليونسكو والبنك الدولي والمعهد الدولي للتخطيط التربوي ، والجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي وغيرها •

— تسهيل الاتصال وتبادل المعلومات بين آليات تنفيذ المشروع •

— تدريب قيادات العمل الميداني الذين سيدربون الكوادر المحلية •

— الإشراف على إعداد التقرير النهائي للدراسة •

— متابعة تنفيذ التوصيات وبرامج العمل التي ستقترحها الدراسة •

— ومما لا شك فيه أن الدراسات الوفيرة والمستفيضة التي قامت بها المنظمة في الأعوام الماضية وما توافر لها من بيانات وإحصاءات وتقارير ودراسات قطرية ، كل ذلك سوف يقدم أساساً معلوماتياً جيداً خاصة في مرحلة الدراسات المكتبية ، وهي مرحلة هامة وأساسية لتحضير هذا المشروع الحيوي •

كلمة أخيرة •

وختاماً نرجو أن تكون هذه الورقة الموجزة قد وفقت في تأكيد الحاجة إلى دراسة مسحية تقييمية على أساس قومي لقياس مستويات التحصيل في التعليم العام في الدول العربية ، وأن تكون قد أوضحت ضخامة العمل المطلوب ، سواء من المنظمة العربية أو المراكز والوحدات البحثية التي سينقضي عليها عبء تنفيذ العمل الميداني ، وسوف تأتي النتائج على قدر الجهد المبذول ، وهذه هي طبيعة العمل التقييمي ، فكلما أعطيته كلما جاءت نتائجه واضحة وصادقة ومفيدة في جهود التطوير والتحسين •

واننا نتطلع لنقاش ثري وحوار بناء ، يثرى هذه الورقة المتواضعة ويضيف إليها ما غاب عنها ، ويوضح ما غمض منها ، وينبه إلى ما تحتاجه من تعديل ••

والله الموفق ، وعليه قصد السبيل •

د. محمد عزت عبد الموجود

بعض التجارب التعليمية المصرية

أولا : تجربة المدرسة الثانوية الشاملة

١٠ د. رسمي عبد الملك رئيسه * د. صلاح الدين عبد العزيز غنيم •

مقدمة :

تقوم فكرة المدرسة الشاملة على استيعاب جميع الطلاب على اختلاف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم : وتشتمل على مختلف أنواع الدراسة التي تؤهلهم للحياة العملية أو لمتابعة التعليم العالي • ان المدرسة الشاملة ليست تجميعا لعدة أنواع من المدارس الثانوية ، ولكنها مدرسة يقدم فيها كل أنواع التعليم الثانوى تحت سقف واحد •

وحيثما تتصف هذه المدرسة بالشمول فان ذلك يعنى شمول التعليم لجميع أبناء المرحلة للذين يتقدمون للدراسة فى المدرسة المناسبة لعمرهم ، وكذلك شمول المدرسة لمختلف ميادين الدراسة النظرية والعملية والتطبيقية • فالمدارس الشاملة مفتوحة لجميع الطلاب على مختلف مستوياتهم التحصيلية ، كما أنها لا تضع حدودا لتحصيل طلابها ، ولا تفرض عليهم أنشطة معينة ثابتة ، فهى تراعى الجميع ، وتعنى لكل منهم فرصة للنمو المتكامل حسميا وعقليا وخلقيا ووجدانيا

(*) أستاذ باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية •

(•) باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية •

وغيرها • كما أنها تهين طلابها فرصة تبادل الخبرات فيما بينهم
لاظهار مواهبهم ونواحي تميزهم •

وتتسم المدرسة الثانوية الشاملة بتنوع برامجها حيث تترفق
بذوى الاستعدادات المحدودة من الطلاب ، وفي الوقت ذاته تعمل
بذوى الاستعدادات المحدودة من الطلاب ، وفي الوقت ذاته تعمل
على حفزهم واستثارة دوافعهم وتشخيص نواحي ضعفهم ثم أنشأت
الفائزين فلا تقنع بأن تقدم منها يؤهلهم لاجتياز امتحان عام ولكنها
تمكنهم من تخطي حدود المقررات المألوفة ، ومن اكمال الدراسة الثانوية
في مدة أقصر من المدة المعتادة ويستعان في ذلك بالتوجيه والارشاد
النفسي والتربوي •

مفهوم المدرسة الثانوية الشاملة :

تعرف المدرسة الشاملة بأنها : « المدرسة التي تواجه الفروق
الفردية بين طلابها من حيث قدراتهم واستعداداتهم ، ثم الميول
والاتجاهات ، وتوفر الفرص التعليمية المتكافئة لهم ، وتحاول ازالة
الفوارق المصطنعة بين التعليم العام والتعليم المهني ، ونهدف الى
توفير التعليم المهني وفرص التوظيف لمن لا يرغب في مواصلة الدراسة ،
وتوفير التعليم العام لمن يريد أن يكمل دراسته العليا » (١) •

وهناك تعريف آخر للمدرسة الشاملة : « هي المدرسة التي تقدم
تحت ادارة واحدة وفي مبنى واحد أو أكثر - تعليمًا مناسبًا وشاملاً
لكل من الدراسات الأكاديمية والمهنية وذلك بتنظيم برامج متنوعة
مختلفة المستويات بحيث تتلاءم مع الاستعدادات المختلفة للتلاميذ من
لغالب عملية منظمة من التوجيه والارشاد ، تتيح الفرصة لكل منهم كي

يصل في تحصيله الى أقصى ما تمكنه قدراته واستعداداته ، بحيث
تعدهم لخدمة المجتمع والمواطنة والحياة أو الدراسة الأعلى « (٢) .
وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص بعض السمات التي تميز
المدرسة الثانوية الشاملة وهي كما يلي (٣) :

- ١ - أنها تقدم تعليما عاما لجميع الطلاب في منطقة معينة .
- ٢ - أنها تمتاز بالشمول والتنوع في مقرراتها الدراسية .
- ٣ - أنها تراعى الفروق الفردية بين طلابها عن طريق توفير
مجموعات مختلفة من المواد الدراسية يختار منها الطلاب ما يتناسب
واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم .
- ٤ - أنها تلغى الحواجز بين التعليم النظري والعملى وتؤكد على
أهمية النشاطات اللاصفية .
- ٥ - أنها تتكيف مع متطلبات البيئة والمجتمع الذى توجد فيه .
- ٦ - أنها تهدف الى اعداد الطلاب لمواجهة الحياة عن طريق تعلم
مهنة أو حرفة أو اكمال الدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا .

المبادئ الأساسية للمدرسة الشاملة :

(١) مبدأ الشمول :

بمعنى أن تضم طلابا من مختلف القدرات والاستعدادات ، وبين
مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وبمعنى أنه
تقدم المدرسة أنواعا من البرامج الأساسية والأنشطة التربوية تتلائم
مع هذه القدرات ، ومع حاجات الأفراد والمجتمع .

(ب) مبدأ التكامل :

بحيث تكون موضوعات الدراسة متكاملة مع أنواع النشاط التربوي من النواحي الفكرية والعلمية والفنية على المستوى الألفي في كل سنة دراسية ، وعلى المستوى الراسي طوال سنوات الدراسة بالمرحلة الثانوية •

وكذلك يكون التكامل في أن الدراسة بالمدرسة الثانوية الشاملة تهدف الى تمكين التلاميذ من تطوير شخصياتهم من النواحي الجسمية والروحية وافخريه ، وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم السليمة •

(ج) مبدأ التفاعل مع المجتمع والتأثير فيه لاصلاحه وتجديده وتحقيق

التقدم المراد :

وذلك في الأمور التالية بصفة خاصة :

— التأثير بأفضل ما في المجتمع من قيم وفضائل وتطلعات نحو التقدم ، وابرار خصائص ومقومات الوطن ، واحياء قيمه ومعتقداته السامية •

— تمكين الطلاب من المساهمة في الخدمات الاجتماعية ، وتمويدهم على التبرؤ بمطالبات المواطنة •
— توجيه الطلاب الى التأثير في المجتمع لاصلاحه وتحقيق التقدم فيه •

(د) مبدأ تنظيم المجتمع المدرسي للمدرسة الشاملة :

وتنظيم البرامج التربوية والمناسط بما يكفل الحياة الاجتماعية

السليمة في المدرسة ، ويجعلها مجتمعاً يسوده التعاون والتضامن ،
ويزخر بالنشاط والحيوة .

ويلاحظ أن هذه المبادئ تضمنت النواحي الانسانية والاجتماعية
والنفسية والمصداقية والسياسية ، ولذلك فالمدرسة الشاملة تتميز
بالملامح التالية :

١ - أنها تعد الطلاب للمواطنة ، كما تدعمهم للحياة والمهنة
أو الدراسة الاساسية ، فهي مدرسة متكاملة الأبعاد تعكس قيم الحياة
والمجسم - وتمثل على تأصيل وترسيخ الاتجاهات التربوية الصحيحة
في نفوس التلاميذ كما تسهم في تكوين انشعور بالعدالة لدى التلاميذ
وأن الحادى هو الذى يقرر مصيره ومستقبله بحرية تامة .

٢ - أنها تتيح الفرصة لتربية متكاملة تجمع بين الطلاب في
ثقافة عامه مسترحة ، وتزيل الحواجز الوهمية بين الجوانب الأكاديمية
والتطبيقية . إذ أنها توفر مجموعة من المقررات الثقافية العامة
والتكوينية والمهنية تتناسب مع الاختلاف والتباين بين طلاب مدرسة
شاملة تضم مختلف القدرات والميول والاستعدادات ، تفتح الفرصة
أمام كل طالب ليتعرف من خلال الممارسة على إمكانياته وقدراته
الحقيقية . وليستطيع فى ظل نظام من انتوجيه التربوى الكفاء -
الذى يجب من متطلبات المدرسة الشاملة - أن يختار فى صوة
الممارس والدراسية مع المسار المناسب لقدراته بحيث يصل بها إلى
أقصى درجة من النمو ، كما يتحقق فى ظل هذه المدرسة المراجعة المثلى
للفروق الفردية .

٣ - أنها تحرص على انفتاحهم مع المجتمع المحلي ، والانفتاح
بمخبراته فى اثرات التنوع المطلوب فى المقررات التى تقدمها بما يهيء
الطلاب لعالم المهنة والعمل ، فهى بهذا تخدم بشكل مباشر وغير مباشر
قضية التنمية وترتبط حركة التعليم فى المجتمع بحركة العمل .

ويتضح مما سبق أن الملامح الرئيسية المميزة للمدرسة الثانوية
الشاملة تتفق مع متطلبات العصر وما تسمى جمهورية مصر العربية
الى تحقيقه داخل نظامها التعليمي والتغلب على المشكلات التى يعانى
منها نظام التعليم الثانوى الحالى بمصر ، وكذلك ربط العمل بمطالب
المجتمع وحاجات البيئة (٤) .

واقع تجربة المدرسة الثانوية الشاملة بجمهورية مصر العربية :

صدر القرار الوزاري رقم (١٥٧) بتاريخ ١٩/٩/١٩٧٨ (٥) ،
بإنشاء مدرستين احدهما فى طنطا (الوجه البحرى) والأخرى فى
سوهاج (الوجه القبلى) كتحجربة لتطبيق نموذج المدرسة الثانوية
الشاملة لتطوير الدراسة بالمدرسة الثانوية الشاملة لتطوير الدراسة
بالمدرسة الثانوية العامة فى مصر . هذا وتقوم الدراسة فى مدرسة
طنطا فى اثني عشر تخصصا وفى ثلاثة تخصصيات فقط فى مدرسة
سوهاج .

هذا وقد قامت هذه التجربة تحت اشراف البنك الدولى وبمساعده
حيث رصد البنك عام ١٩٧٩/٧٨ أكثر من ١.٢٥ مليون دولار (٦) ،
لشراء الأجهزة والمعدات اللازمة لمدرستى طنطا وسوهاج .

وقد قررت وزارة التربية والتعليم تحقيقنا لنا تضمنه قانون

التعليم قبل الجامعي رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، أن يتم التوسع في تجربة المدرسة الثانوية الشاملة بإنشاء أربع مدارس أخرى في كل من بنى سويف ، والوادى الجديد ، ومرسى مطروح ، والسويس ؛ وتولى البنك الدولى كذلك تزويد هذه المدارس الجديدة بالتجهيزات والمعدات اللازمة لتشغيل المجالات المخصصة لهذه المدارس عام ١٩٨١/٨٥ .

ولقد تحددت الخطوات التى بدأت بها تجربة المدرسة الثانوية الشاملة فى كل من طنطا وسوهاج كالآتى (٧) :

- ١ - مدة الدراسة ثلاث سنوات .
- ٢ - تبعية التجربة للتعليم الثانوى العام .
- ٣ - تمثل التجربة بمدرسة طنطا وجه بحرى ، وتمثل بمدرسة سوهاج وجه قبلى .
- ٤ - تضمنت التجربة أن يشرف التعليم الفنى على المجالات العملية، والتعليم الثانوى العام على المناهج الثقافية .
- ٥ - تشمل مناهج المجالات : المناهج العملية والنظرية لكل مجال .
- ٦ - يقوم بتدريس المناهج العملية للمجالات نخبة من الفنيين المتدربين من التعليم الفنى وتدریس المناهج النظرية للمجالات خريجو الكليات العملية بالجامعات : المجال الصناعى من خريجي كليات الهندسة ، والمجال الزراعى من خريجي كليات الزراعة ، والمجال التجارى من خريجي كليات التجارة ، والاقتصاد المنزلى من خريجي الكليات المتخصصة فى هذه الدراسة .

- ٧ - تتضمن حصص المجالات أربع ساعات أسبوعيا .
- ٨ - اليوم الدراسي يوم كامل .
- ٩ - توجد أعمال سنة للتخصصات العملية ، وامتحان في نصف العام وامتحان آخر العام .
- ١٠ - ترصد درجات التخصص للمجال من مائة درجة (٦٠ درجة للمعلمي + ٤٠ درجة للنظري) ويسهم مجهود التعليم الفني في وضع امتحان آخر العام .

ويتضح مما سبق أن مصر قد أخذت بصيغة المدرسة الثانوية الشاملة لكسر الثنائية بين التعميم الأكاديمي والمهني ، ولتشجيع مجالات الدراسة التطبيقية ، والعمل على الربط بين التعليم النظري والتطبيق العملي ، وإمداد البلاد بالمهارات انشورية العملية ، بالإضافة إلى إمداد التعليم الفني العائلي بالاحتياجات من الطلاب الذين أعدوا له ولديهم قدر مناسب من الخبرات الفنية .

ولذلك فقد أتمسرت المادة من القرار الوزاري رقم (١٥٧) بتاريخ ١٩/٩/١٩٧٨ في شأن إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة بطنطا، وتحويل مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية للبنين بسوهاج إلى مدرسة ثانوية شاملة ، إلى أن « تضمن كل من المدرستين المواد والمجالات العملية الموضحة بالخطـة ، ويجوز - في كل من المدرستين - إنشاء مجالات عملية جديدة ، أو إلغاء مجالات قائمة ، وفقا لاحتياجات البيئة » (٨) . وبصفة عامة فإن المجالات الرئيسية في المدارس الست هي : (زراعي - صناعي - تجاري) يضاف إليها الاقتصاد المنزلي في بعض المدارس .

وفيما يلي نستعرض أهداف المدرسة الشاملة وأهم أسس تخطيط الدراسة وخاصة مدة الدراسة وخطتها وعدد المتقدمين وكثافة الفصول واختيار الطلاب ونظام التوجيه والكتب المدرسية والتجهيزات والإدارة وأعضاء هيئة التدريس .

أولاً : أهداف المدرسة الثانوية الشاملة (١) :

تهدف المدرسة الثانوية الشاملة الى تحقيق النمو المتكامل للطلاب من النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية وتهدف على وجه الخصوص الى تحقيق :

١ - تشجيع مجالات الدراسة التطبيقية ، والعمل على الربط بين العلم النظري والتطبيق العملي .

٢ - تنويع مجالات الدراسة ، وتوسيع الاختيار أمام الطلاب بالمرحلة الثانوية بما يتناسب ورغبتهم واستعداداتهم ، وبما يتوافق مع الفروق الفردية بينهم ، كي يساعدهم ذلك على تكوين مهارات مفيدة .

٣ - توفير نوع جيد من التعليم الثانوي لكل الطلبة بصفتهم مواطنين المستقبل .

٤ - إيجاد مصدر لامتداد التعليم الفني العالي ، والمعاهد الفنية باحتياجات من الطلاب الذين يتمتعون بالقدر المطلوب من الكفاءة العلمية الخاصة .

٥ - إتاحة الفرصة لذوى القدرات الذهنية لدراسة الموضوعات العلمية المتقدمة .

٦ - خلق مجتمع مدرسى ديمقراطى يتحقق فيه مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع طلاب المرحلة الثانوية بنوعياتهم المختلفة .

٧ - امداد البلاد من وراء نتائج التعليم بعدد كاف من المهارات البشرية العملية ، وتتمثل فيمن يخرجون الى الحياة العامة بعد الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، فيكونون قوة بناءة فى المجتمع .

٨ - تطويع امكانات البيئة اخذا وعطاء .
ويتضح من هذه الأهداف أن المدرسة الثانوية الشاملة تسعى الى :

● مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث القدرات والاستعدادات ، ثم الميول والاتجاهات التى تكون قد تكشفت فى هذه المراحل .

● توفير التعليم المهنى وفرص العمل لمن يرغب فى مواصلة الدراسة بعد المرحلة الثانوية لسبب أو آخر ، فى من لا تسعفهم قدراتهم لمزاولة التعليم العالى ، أو تضطرهم الظروف للتوقف عن الدراسة ، وبذلك يكون تطوير التعليم تجاه الصيغة الشاملة جزءا هاما من التطوير الاقتصادى والاجتماعى والثقافى لمجتمعنا ، حيث يؤهل هؤلاء الذين لا يستمرون فى التعليم بعد المرحلة العامة لتسقى لديهم فى الحياة ، مسلحين بالقدر الكافى من الدراسة العامة ، التى تلزم بها الدولة حيال كل طالب قبل أن يدخل معترك الحياة العملية خاصة وأن التعليم الثانوى العام بصورته الحالية لا يكاد يؤهل للحياة (٤ - المجلة)

العامية بقدر ما يؤهل للاستمرار في التعليم الجامعي أو في مساهمة
التدريب بعد شهادة الثانوية العامة .

تفنيا : أسس تخطيط الدراسة بالمدارس الثانوية الشاملة :

(١) مدة الدراسة وعدد الساعات وخطة الدراسة :

- ١ - مدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات .
 - ٢ - مدة السنة الدراسية تسعة شهور سنويا حوالى (٣٦ أسبوعا)
 - ٣ - ساعات الدراسة في الأسبوع من ٤٠ - ٤٤ ساعة .
 - ٤ - نظام اليوم الكامل هو النظام المتبع في المدرسة الشاملة
(٨ ص - ٤ م) .
 - ٥ - عدد ساعات المجالات العملية أسبوعيا (٤ ساعات)
أو (٤ حصص) .
 - ٦ - خطة الدراسة مطابقة لخطة المدرسة الثانوية العامة مضافا إليها
ساعات المجالات العملية .
- ويوضح الجدول التالي خطة الدراسة بالمدارس الثانوية الشاملة
في العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ .

[illegible]

(ب) عدد المتقدمين وكثافة الفصول

يقدّر العدد الذي يقبل بالصف الأول بكل مدرسة من المدارس الشاملة بما يكفي لتستوعب ما بين ٨ - ١٠ فصول وذلك بمعدل من ٣٠ - ٣٦ طالبا بالفصل ، أي ما بين ٢٨٨ - ٣٦٠ طالبا .

ويوضح الجدول التالي توزيع الفصول والطلبة والكثافة بالمدارس الثانوية الشاملة بين عامي ٨٦/٨٥ - ٨٧/٨٦ حسب المحافظات الواقعة بها .

جدول رقم (٢)

توزيع الفصول والطلبة والكثافة بالمدارس الثانوية الشاملة حسب

المحافظات (١)

المحافظة	٨٦/٨٥		٨٧/٨٦		كثافة الفصل	كثافة الفصل
	الفصول	الطلبة	الفصول	الطلبة		
الغربية	٢١	٦٩٢	٣٣	٢١	٦٨	٣٢
سوهاج	٣١	١١٨٨	٣٨	٣١	١١٨٨	٣٨
السيويس	١٧	٥٥٢	٣٢	١٧	٥٩	٣٥
بنى سويف	٤٤	١١٧٢	٢٦	٤٤	١٦٧٢	٣٨
مطروح	١٤	٥١٨	٣٧	١٣	٤٦٢	٣٥
الوادى الجديد	٢٥	٦٧٦	٢٧	٢٥	٦٧٦	٢٧

ثالثا : نظام اختيار وقبول الطلاب للمدرسة الثانوية الشاملة (١١) :

يتم اختيار الطلاب طبقا للأسس التالية :

— يتم اختيار طلاب المدرسة الثانوية الشاملة من بين الحاصلين على الشهادة الإعدادية كحد أدنى للقبول ، ويمكن أن يلتحق بها أيضا الطلاب الحاصلون على الشهادة الإعدادية في سنوات سابقة في حدود المسن المقررة للقبول .

— يفضل أن يكون الطالب قد قضى السنوات المنفصلة عن المدرسة ملتحقا بعمل مهني ومعه الشهادة الدالة على ذلك .
— إذا ما تقدم للمدرسة عدد أكبر من الأماكن المتاحة يتم الاختيار وفقا للمجموع .

— عدم التقييد بالتوزيع الجغرافي المعمول به في التعليم نظرا للمساحة المتاحة سنوالياً لنشر بقية الدراسة في عدد شهر مايو سنة ٢٠٠٣ بمقتضىة الله .

التشخيص الفارق لبعض ذوى الحاجات الخاصة

د. وليد كمال القفاص

المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي

مفهوم ذوى الحاجات الخاصة Special needs هو المفهوم المعاصر الذى حل محل سوابقه مثل غير العاديين exceptional

أو abnormal والموسوقين handicapped والتي كانت تتضمن مفاهيم قيمية واجتماعية وأخلاقية تتعارض أحيانا مع الديمقراطية وحقوق الانسان ويبدل تغيرا جوهريا فى مفهوم التربية الخاصة special education ، ويعتبر مفهوم ذوى الحاجات الخاصة مفهوما ايجابيا لا يقتصر على وصف جوانب العجز أو نقص القدرة وانما يمتد الى ما لدى الفرد من جوانب القدرة ، وبهذا المعنى يصبح كل انسان من ذوى الحاجات الخاصة بحكم ما فيه من جوانب انقدرة والضعف . وتعرض الورقة التالية لعدد من الفئات ذوى الحاجات الخاصة موضحة لمفهوم كل فئة وطريقة تشخيصها ومتطلبات اجراء هذا التشخيص (الأدوات) ، وذلك فى محاولة لتوضيح الفروق بين هذه الفئات وازالة الذى شباب هذه المفاهيم فى العديد من الكتابات النظرية والدراسات :

أولا : التخلف العقلى Mental retardation أو الضعف العقلى Mental deficiency

يرتبط مفهوم الضعف العقلى أو التخلف العقلى بمفهوم الذكاء عامة والقدرات العقلية خاصة ، ويبدل الطرف الأدنى من توزيع الذكاء أو القدرة فى أصل أخصائى معين .

ويبدل على نمو غير كاف للقدرات العقلية لا يساعد على التطور المعتاد وكذلك نقص القدرات اللازمة للتوافق والبقاء في وسط بيئي وثقافي معين .

ومن أهم المحكات التي تستخدم في تحديده المحك السيكومتری، ويعتمد على أداء الأفراد على اختبارات الذكاء العام كما يعبر عنه بدرجة خام تتحول الى أحد المعايير المعتادة أشهرها نسبة الذكاء التقليدية (حيث يكون متوسط نسبة الذكاء ١٠٠) والانحراف المعياري (١٥) .

وقد اقترح توماس التصنيف التالي لمستويات الضعف العقلي والذي أقرته فيما بعد منظمة الصحة العالمية .

● أقل من نسبة ذكاء (٢٠ - ٢٥) الضعف العقلي الخطير

Profound

● أقل من (٢٠ - ٢٥) الى (٣٥ - ٤٠) الضعف العقلي

Severe

● من (٣٥ - ٤٠) الى (٥٠ - ٥٥) الضعف العقلي المتوسط

moderate

● من (٥٠ - ٥٥) الى (٧٠ - ٧٥) الضعف العقلي الخفيف

mild

● من (٧٥ - ٨٠) الى (٨٥ - ٩٠) الحالات الهامشية [قد

تصنف في فئة الضعف العقلي الخفيف أو فئة الأغباء (التالية)] .

● من (٨٠ - ٨٥) الى (٩٠ - ٩٥) الأغباء (فئة أقل من

المتوسط مباشرة) [يندر أن تصنف في فئة الضعف العقلي الخفيف] .

وتجدر ملاحظة وجود مدى لنقاط القطع ، هذا المدى يسمح

المستخدم الاعتماد على معلومات من مصادر متعددة منها أدوات قياس التوافق الاجتماعي .

الأدوات المطلوبة لإجراء هذا التشخيص :

مقياس ذكاء مقنن ، ويفضل أن يكون مدرجا باستخدام نموذج باتش حتى يتيح للمستخدم سحب عدد من الصور الاختبرية التي تتيح تقدير القدرة العقلية للمفحوص أكثر من مرة .

ثانيا : فئات التفريط التحصيلي Underachievement

● التأخر الدراسي :

حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية ، بحيث ينخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط .

ويلاحظ على هذا التعريف عدم الاهتمام بسبب انخفاض التحصيل ، لذلك فإن هذا التحديد للتأخر الدراسي يعتمد على معيار النسبة التحصيلية فقط .

العمر التحصيلي

$$\frac{\text{النسبة التحصيلية}}{100} \times$$

العمر الزمني

ويمكن تقسيم المتأخرين دراسيا الى عدة فئات في ضوء النسبة التحصيلية كما يلي :

من ٩٠٪ الى ١٠٠٪ تأخر دراسي خفيف

من ٨٠٪ الى ٩٠٪ تأخر دراسي متوسط

من ٨٠٪ إلى ٨٠٪ تأخر دراسي شديد

أقل من ٧٠٪ تأخر دراسي خطير

الأدوات المطلوبة لإجراء هذا التشخيص :

بنك أسئلة مدرج لكل مادة دراسية ، يتم تقنينه على أساس
تجديد النسبة التجميعية المقابلة لكل درجة عند كل عمر زمني داخلا
كل صف دراسي .

● بطء التعلم Slow learning

حالة من عدم اكتمال النمو التجميعي نتيجة لانخفاض القدرة
العقلية العامة قليلا عن المتوسط ، حيث تقتصر نسب ذكاء هؤلاء
الطلاب بين (٨٠ - ٨٥) و (١٠٠ - ١٠٥) .

ويلاحظ على هذا التعريف الأخذ في الاعتبار نسب ذكاء هؤلاء
الطلاب (بمعنى أن انخفاض تحصيل الطالب في أحد المواد الدراسية
وتكون نسبه ذكائه غير واقعة في هذا المدى المذكور فإن هذا الطالب
لا يعد بطيء التعلم) .
وتحدد درجة الطالب على الاختبار التجميعي شدة البطء الذي
يعانى منه الطالب كما هو الحال في التأخر الدراسي .

الأدوات المطلوبة لإجراء هذا التشخيص :

١ - مقياس ذكاء مكنن .

٢ - بنك أسئلة مدرج لكل مادة دراسية .

● صعوبة التعلم (عدم القدرة على التعلم) Learning disability

تعني ضعف الأداء الأكاديمي في واحد أو أكثر من المجالات

الأكاديمية في ضوء القدرة العقلية العامة للفرد (بمعنى انخفاض
تحصيل الفرد عن ما هو متوقع في ضبوته) ، هذا الضعف الذي
يبدو في تأخر تحصيل الطالب في هذا المجال بمقدار سنة دراسية
واحدة أو أكثر ، هذا التأخر لا يرجع إلى انخفاض القدرة العقلية
ولا يرجع إلى وجود عاقبة حسية ولا يرجع إلى وجود اضطراب
سلوكي أو انفعالي حاد .

هذا المفهوم يؤكد على انخفاض التحصيل العام في أحد المواد
الدراسية وليس الفشل في استيعاب أحد أو بعض الموضوعات
الدراسية بفصل دراسي معين ، مما يعني ضرورة توفير الطبيعة
المترامية لهذه المادة الدراسية (على سبيل المثال اللغة -
الرياضيات) .

كما يؤكد تعريف على أن الطالب الذي يعاني من صعوبة في
التعلم لا يعاني من تخلف عقلي ، أو عاقبة حسية أو اضطراب انفعالي
حاد (بمعنى أنها انخفاض غير مبرر للتحصيل الدراسي في هذه المادة
في ضوء أسباب انخفاض التحصيل الواردة في التراث النفسي
والتربوي) .

محكات تشخيص صعوبات التعلم :

أدنت اغلب تعريفات صعوبات التعلم على وجود محسنيين
أساسيين في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم هما :

- التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي Discrepancy
- استبعاد الحالات التي تنخفض قدرتها العقلية عن المتوسط

والمالات ذات الاعاقة الحسية وحالات الاضطرابات السلوكية
والانفعالية الحادة Exclusion

وهناك عدة طرق وصيغ رياضية لتقدير التساعد بين القدرة
العقلية العامة والتحميل الدراسي •

الأدوات المطلوبة لاجراء هذا التشخيص :

١ - مقياس ذكاء ممتن •

٢ - بنك أسئلة مدرج لكل مادة دراسية (ويتم استخلاص
معايير صفية له) •

المنصود هنا أن يتعرض الطالب لاختبار معيارى يقيس تحصيله
العالم للمادة الدراسية ولا يقتصر على قياس التحصيل للمادة الدراسية
فى سنة معينة ، ويتم عمل معايير صفية له تتيج تعيين الموقع الصفى
المقابل لتحصيل الطالب فى هذه المادة بصرف النظر عن نصف
الدراسى الملحق به حثيا •

٣ - اختبار لقياس درجة العصابية (عدم الاتزان الانفعالى) •

٤ - استمارة كشف طبي على حواس الطالب •

● مشكلات التعلم (صعوبات التعلم) Learning difficulties

ويقصد بها أن يعانى الطالب من عدم القدرة على استيعاب أو
موضوعات المادة الدراسية أو بعض الموضوعات مثل حل المسائل
اللفظية فى الجبر ، حل مشكلات الحساب الكيمائى ، رسم الخرائط
الجغرافية ... وهكذا •

ويؤكد هذا التعريف على عدم ضرورة توفر الطبيعة التراكمية للمادة الدراسية •

الاختبارات التحصيلية التشخيصية في الموضوعات الدراسية المختلفة في كل مادة دراسية •

الأدوات المطلوبة لإجراء هذا التشخيص :

ثالثا : التوحد Autism

يقصد بالتوحد العزلة ضمن النفس وتفضيلها لهذا الانسداد والصعوبة والعجز في تكوين العلاقات الاجتماعية في التواصل والفشل في طلب المساعدة من الآخرين •

وقد تم تحديد أربع خصائص لتشخيص الطفل التوحدي وهي :

- الانغلاق على النفس في فترة الحضانة أو الطفولة المبكرة •
- الضعف في التواصل والتفاعل الاجتماعي بما فيها العلاقة مع أفراد العائلة •

● غياب أو ضعف اللغة أو الاتصال •

● الاصرار والاستمرار على سلوكيات ثابتة أو على نمط روتيني لا يتغير •

الأدوات المطلوبة لإجراء هذا التشخيص :

- بطاقة ملاحظة للكشف عن مدى توفر خصائص الذاتية •

رؤية مستقبلية نحو أمية المرأة في جنوب الوادي

دكتور / عصام توفيق قمر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

تعتبر مشكلة الأمية الأبجدية أو الحضرية هي مشكلة المشاكل في العالم النامي ، فهذه الأمية هي سبب التخلف ومظهره في آن واحد لأنها وتيقه الصلة بقضايا العالم الكبرى ، فهي ليست بعيدة عن قضية السلام ، ولا عن ظاهرة الانفجار السكاني ، أو عن مشكلة الجوع التي تحتاج عددا من بلاد أفريقيا وآسيا ، ولا عن مشكلات البيئة بأنواعها المختلفة من تلوث أو استنزاف موارد طبيعية .. أو غير ذلك .

والأمية حيث وجدت تجد بيتها الفضية جغرافيا في المناطق الريفية ، وسكانيا بين النساء ، وهذا هو وضعها أيضا في المنطقة العربية . ومن هنا فإن العناية ينبغي أن توجه في أولوية قصوى للنساء . ليس لأن نسبة الأمية بينهن كبيرة ، ولكن لأن دور المرأة في الحياة المعاصرة قد تغير تاريخيا بحيث أصبحت المرأة عاملا أساسيا كالرجل سواء بسواء في كل ميادين السعي الانساني ، وحرمانها من التعليم هو حرمان لها في واقع الأمر من حقوقها كمواطنة وكنائس .. ومن واجباتها كمنتجة وعاملة في صناعة الحياة الاجتماعية .

ولعل تقدم اليابان وانعدام نسبة الأمية بها بين الاناث تؤكد ما سبق ، اذ نجد أن نسبة الأمية بين الاناث في اليابان صفر / ٥ والأم اليابانية هي الأساس في مساندة أطفالها في التعليم ، وهي السر الحقيقي في النهضة التعليمية باليابان .

وتتضح مشكلة الأمية مصر ، ونحن في بداية الألفية الثالثة في موقف ضيق أمام التحديات التي تواجهها على المستويين المحلي والعالمي ، لأنه ليس من المنطقي أن نتحدث عن كيف يمكن تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية مع وجود هذه النسبة الكبيرة من الأمية والتي تصل الى ٣٤,٢٪ طبقا لاحصاءات عام ١٩٩٩ . وللائات فيها انصيب الأعلى حيث بلغت نسبة أمية الاناث في هذه الاحصاءات ٤٥,٥٪ ، كما بلغت نسبة الأمية بين الذكور ٢٣,٥٪ .

والمواقع أن محو أمية النساء لا يزال الفرع المهم من فروع التعليم ، ولا زالت الوثائق تؤكد على البعد النسائي لمشكلة محو الأمية في مصر ، فبعد أن حسبت إحدى وثائق الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار معدلات التقدم في محو الأمية في مصر منذ عام ١٩٣٧ وحتى عام ١٩٩٦ ، أفادت بأن معدل الانخفاض على مدى ٥٩ عاما بلغ ٤٦,٦٪ ولم يتعد ٠,٧٩٪ سنويا . وتوصلت الوثيقة الى نتيجة مذهلة نصت على أننا نحتاج وفق معدل التناقص النسبي السابق الى سبعين عاما للقضاء على الأمية ، والى ٨٥ عاما بالنسبة للانات ، وذلك اذا استمرنا على هذا المعدل في الانخفاض .

ولا يفوتنا هنا أن نشير الى مشكلة التسرب ودورها في زيادة أعداد الأميين من الذكور والانات على حد سواء ، فقد أثبتت الاحصاءات أن نسبة التسرب بين الاناث تعادل ضعف نسبة التسرب بين الذكور ، وغالبية المتسربين يرتدون للأمية بعد فترة طالت أم قصرت ، وقد بلغت أعداد المرتدين للأمية كل عام ١٥٠ ألف ، وهكذا . فتتضح دور ظاهرة تسرب عدد لا يستهان به من أتيجت لهم فرص الالتحاق بفصول التعليم الأساسي في تفشى الأمية وخاصة بين

الاناث ، فقد تبين أن التسرب ينتشر بين البنات أكثر من البنين وفى المناطق الريفية أكثر من الحضرية .

هذا وتجعل نسبة أمية الاناث فى بعض المناطق الريفية بصعيد مصر - وبه اقليم جنوب الوادى - الى أكثر من ٩٠٪ ، ومن هنا يقال أن المرأة تشكل نصف المجتمع من حيث الكم ، ولكن لا تشكل نصفه من حيث الكيف ، وبالرغم من تساوى المرأة والرجل فى العدد تقريبا داخل المجتمع فإن عدد الأميات من الاناث يبلغ ضعف عدد الذكور على مستوى الجمهورية .

وبناء عليه فتعتبر مشكلة الأمية فى اقليم جنوب الوادى الذى يمثل جنوب الصعيد من أهم عقبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تنتظر هذه المنطقة من أرض مصر ، اذ قامت الدولة بوضع عدد من المشروعات الاقليمية ، وعلى قمة هذه المشروعات مشروع تنمية جنوب الوادى ، ومما لا شك فيه أن التعليم أحد مكونات البنية الأساسية لهذه المشروعات ، اذ أن انتشار التعليم فى هذه المنطقة يؤدى الى زيادة نسبة المشاركة فى الأنشطة التنموية والانتاجية الفعالة على حد سواء - ويساعد فى الوصول الى حد ملائم من المعرفة والتدريب على أساسيات الانتاج المتميز .

- ويشمل اقليم جنوب الوادى محافظات أسيوط وسوهاج وقنا وأسوان والوادى الجديد والبحر الأحمر علاوة على مدينة الأقصر . وتبلغ مساحته أكثر من نصف مساحة مصر كلها ، اذ تبلغ مساحة الاقليم بالكامل ٥٨٤٢٦٦٠ كم^٢ تمثل نحو ٥٩.٢٪ من اجمالى مساحة الجمهورية البالغة نحو ١٠٠٠ كم^٢ تقريبا . وبالنظر الى الخصائص

الجغرافية لاقليم جنوبي الوادي - والتي لا يتسع المقام هنا لذكرها بالتفصيل - فانه يمكن ملاحظة أن هذه المنطقة صالحة لمشاريع عديدة في الري والزراعة والتصنيع والتعدين مما يؤدي بمردودات عالية الدرجة على المجال الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي وبالتالي المجال التربوي والتعليمي .

وبينج اجمالي عدد سكان الاقليم ٩٩٩٨٢١١ نسمة يمثلون ١٦.٨٧٪ من اجمالي عدد سكان الجمهورية ، وهي نسبة ليست بالقليلة يجب الاهتمام بها وتوجيه الخدمات نحوها .

أما عن عدد سكان الاقليم من الاناث فيكاد يكون نصف اجمالي سكان الاقليم تقريبا ، اذ تتراوح نسبة الاناث من اجمالي السكان بين ٤٣.٦٦٪ في محافظة البحر الاحمر الى ٤٩.٨٧٪ في محافظة أسوان وبالتالي تتضح أهمية تعليم هذه النسبة الكبيرة من المجتمع بجنوبي الوادي لكي تشارك في عملية التنمية الشاملة .

وتشير احصاءات ١٩٩٦ الى ارتفاع نسبة الأمية بشكل عام في اقليم جنوب الوادي ، وعلى الأخص في محافظات أسيوط وسوهاج وقنا ، وهي المحافظات الثلاث الأكثر سكانا في اقليم جنوب الوادي ، حيث تزيد نسبة الأمية بها عن نصف سكان المجتمع ، اذ تتراوح بين ٥١.٨٠٪ في محافظة قنا الى ٥٢.٨٠٪ في محافظة سوهاج ، وإذا كنحنيا عن نسبة الأمية بين الاناث في محافظات الاقليم لوجدنا أن هذه المحافظات الثلاث نفسها تملو نسبية أمية الاناث بها عن ٦٥٪ ، إذا تتراوح أمية الاناث في تلك المحافظات بين ٦٥.٦٠٪ في محافظة أسيوط الى ٦٨٪ في محافظة سوهاج . ومعنى هذا اقتصاديا

واجتماعيا أن هذه النسبة المرتفعة من الأمية بين الإناث في جنوب
الوادى إنما تنبع داخل النطاق التقليدى فى المجتمع المصرى ، ومن
هنا نستطيع أن نبين المسافة الشاسعة التى يجب أن تقطعها خطط
التتمية وصولا الى تحقيق المجتمع المعاصر المنشود فى هذه المنطقة .
ولعل أول ما ينبغى التفكير فيه ، هو إعادة هذه الملايين من الإناث إلى
ميدان العمل المنتج ، وتأهيلها وتدريبها ، لتعين على إنجاز عمليات
التتمية ، وأولى الخطوات فى سبيل تحقيق ذلك هى القضاء
على الأمية .

وبناء عليه نقدم هذه الرؤية — فى صورة مقترحات وتوصيات —
لحو أمية المرأة فى جنوب الوادى :

— بداية لا بد من توضيح أن موضوع محو الأمية كضرورة
قومية يجب أن تشارك فيه كل مؤسسات المجتمع ، ففى ليست مسئولية
الدولة وحدها ، وإن كانت المسئولية الكبرى فى التخطيط لبرامج محو
الأمية وتنسيقها تقع على كاهل الدولة . إلا أنه من الضرورى أن
تشارك فى ذلك كل الوزارات والمؤسسات المسئولة مثل : الثقافة
والاعلام ، والجامعات ، والشئون الاجتماعية ، والعمل ، والتخطيط ،
والصناعة ، والزراعة ، والإدارة المحلية ، والصحة ، والشباب ، وكذلك
الجمعيات الأهلية والنقابات المهنية والاتحادات والروابط وغيرها .
— ضرورة دراسة مشكلة الأمية بجنوب الوادى دراسة موضوعية
مكاملة ، وضرورة التخطيط لمعالجها على أسس علمية سليمة حتى
يتيح لمجتمع الجنوب كل أسباب النجاح ، وينتهي لجميع أفرادهم فرص
العمل والبذل عن فهم ووعى وإدراك .

(• — المجلد)

— ضرورة ربط برامج محو الأمية في إقليم جنوب الوادي بالمشروعات التنموية في هذا الإقليم ، بحيث تجد الدراسات في هذه البرامج ضالتها المنشودة من أجل مزيد من التعليم والعمل وكسب السروق .

— وبالتالي فإنه يجب تصميم مناهج مخصصة للدراسات بفصول محو الأمية في جنوب الوادي تتوافق مع احتياجات واحتياجات البيئة المحلية .

— عقد ندوات تثقيفية وتنوعية للقادة المحليين من عمد ، ومشايخ ، رؤساء قبائل ، وكذلك لأولياء الأمور لتبصيرهم بأهمية تعليم المرأة ، وتوثيق الصلة بين المسؤولين عن فصول محو الأمية بجنوب الوادي والمجتمع المحلي .

— ضرورة تنشيط المشاركة الشعبية في جهود محو الأمية بجنوب الوادي ، فأهل المجتمع هم أدري بطبيعته ، كما أن إشراكهم في برامج محو الأمية يكون له أكبر الأثر في إدراكهم لمشكلة وخطورتها ، وبالتالي يتسم دورهم بالإيجابية في القضاء على الأمية .

— الأخذ بأسلوب « التعليم عن بعد » في برامج محو الأمية بإقليم جنوب الوادي ، والذي يمكن بواسطته تغطية جميع المناطق النائية في الإقليم ، والتغلب على المسافات البعيدة بين محافظات الإقليم ، أو بين المراكز والقرى داخل المحافظات بالإقليم ، هذا بالإضافة إلى أن ذلك الأسلوب يساعد على تعليم أكبر عدد ممكن وفي أقل وقت وبأقل جهد وتكلفة .

— ضرورة تصميم برامج تعليمية مكثفة تسمح للأطفال المتضررين وخاصة الاناث منهم — أو الذين لم يلتحقوا بالتعليم بإعادة التحاقهم بالمدرسة ، ومواصلة تعليمهم إن يرغب ، أو نحو أميتهم ، وتأهيلهم لسوق العمل مع مراعاة تدريبهم على المهن والحرف التي تتطلبها عمليات الانتاج والتنمية بالتعليم جنوب الوادي في الفترة الحالية .

— ضرورة الاهتمام أكثر بنشر فصول نحو الأمية في ريف جنوب
الوادى ، ذلك أن الريف هو منبع ومصدر الأمية ، والاهتمام فيه
بمتسخيم الاناث على الالتحاق بفصول نحو الأمية .

— مراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للمرأة
مجنوب الوادى ، سواء فيما يتصل بطرق التدريس فى فصول محو
الأمية أو أسلوب التعامل معهن أو مواعيد الدراسة .

— يراعى أن يكون المدرسون للفتاة في فصول هذه الأمانة بإقليم جنوب الوادي من الإناث ، وذلك لما هو معروف عن هذه المناطق من تحفظه الشديد تجاه مثل هذه الأمور .

ضرورة توافر الامكانيات المادية والبشرية اللازمة لمحو أمية المرأة في جنوب الوادي من معلمين معدين الاعداد المناسب ، ومبان وأجهزة وأدوات .. وغير ذلك مما تستلزمه العملية التعليمية الناجحة .

الاطلاع على تجارب الدول التي أحرزت تقدما ملحوظا في مجال محو أمية الإناث ، وحاوله الاستفادة العملية من هذه التجارب بعد تطويعها كي تناسب المجتمع المصري .

تصور مقترح لتحسين التوجيه الفنى فى مجال اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

اعداد

عاطف محمد عبد العواض

مقدمة :

عرف الاشراف الفنى من قبل باسم التفتيش وعرف القائم به على
أنه المفتش •

ويقصد بالاشراف الفنى قديما :

عملية يتم بها ضبط المخالفين للنظم المدرسية من نظار ومعلمين
وتصحيح الأخطاء التى يقعون فيها وتحديد العقاب اللازم لهم دون أى
اهتمام بطبيعة العملية التعليمية التقليدية ودون الاهتمام بالعمل على
الارتقاء بالمستوى التعليمى فى المدارس •

وكانت عملية التفتيش هذه تتم من خلال :

— عمل زيارات مفاجئة للمعلم فى الفصل حتى يستطيع المفتش
أن يرى المعلم فى موقف يعتقد أنه طبيعى ثم يأخذ فى الاستماع الى
الشرح وفحص أعماله وأحيانا يقوم بوضع أسئلة للتلاميذ بهدف
تكوين فكرة عن مدى كفاءة المعلم فى الشرح ومدى فهم التلاميذ له •

ونظرا لأن هذا الأسلوب لم يستطع مسايرة التطور ونظرا لعدم قدرته على تحقيق الاهتمام الكافى بالعملية التعليمية ونظرا لما يحصله هذا الأسلوب من معنى ديكتاتورى .. لذلك كان لابد من البحث عن أسلوب آخر يخرج عن المعنى الضيق للتفتيش الى آخر أعم وأشمل هو التوجيه الفنى .

ان أسلوب التوجيه الفنى وسببته من الوسائل الفعالة فى النهوض بالحدية التعليمية وتصحيح الوضع القائم وكذلك فان التوجيه الفنى يمنح العملية التعليمية من أسباب القوة الفعالة ما يجعلها قادرة على تحقيق أهداف المجتمع وتكوين أفراد .

وبالنظر الى معلم اللغة العربية بصفة خاصة نجد أنه فى حاجة الى التوجيه المستمر حيث أن موقعه فى العملية التعليمية والتربوية يختلف عن موقع غيره من معلمى المواد الأخرى ومصدر هذا الاختلاف يرجع الى :

* طبيعة التربية انفعوية التى تقوم عليها طبيعة اللغة العربية حيث تحتاج الى ممارسة يومية ومتابعة مستمرة .

* الدور الذى يقوم به معلم اللغة العربية فهو مطالب بأن يكون رائدا للتيارات الثقافية والفردية لعصر الذى نعيش فيه

* وهو أيضا مطالب بأن يكون معظما يمد طلابه بما يقيم ألسنتهم وأخلاقهم ويعينهم على الاتصال بالثقافة ومصادر المعرفة .

* وهو مطالب بأن يكون ناقدا ينبض أبناءه بقيم النقد والتخوف وينمى لديهم القيم الانسانية والاجتماعية والجمالية الرفيعة .

* وهو مطالب بأن يكون قدوة لهم في حواره وحسن استماعه وأخلاقه .

* وأخيرا هو مطالب بأن يكون أبا يرعى هؤلاء الأبناء نفسيا وعاطفيا وأخلاقيا الى جانب رعايتهم علميا وتربويا .

وبالنظر الى وضع التوجيه في مجال اللغة العربية وذلك من خلال المشاهدات اليومية نجد أن :

— التوجيه الفني في مجال اللغة العربية يغلب عليه المفهوم التقليدي لمعنى التفتيش القائم على مجرد فكرة تصيد الأخطاء وتعقبات خطوات المعلمين دون مساعدتهم أو محاولة التعرف على المشكلات الخاصة بهم والعمل على وضع الحلول المناسبة لها .

ومما يزيد المشكلة تعقيدا ضعف الدور الذي يقوم به المدرس الأول فدور اشرافي مما يؤدي الى عدم اتمام العملية التعليمية على الوجه المرغوب فيه .

— الى جانب ضعف الكفاءات المهنية « الممارسات الاشرافية » اللازمة في مجال اللغة العربية التي تساعد موجه اللغة العربية على أداء مهامه بكفاءة .

— كل هذه المشكلات اتى تعوق أداء العملية التعليمية لا بد من الوقوف عندها لمحاولة وضع حلول لها بهدف التعرف على الوسائل التي يمكن أن يتم بها تحسين العملية الاشرافية في مجال اللغة العربية .

أولاً : تطور عملية الاشراف الفني بين الماضي والحاضر :

ان الاشراف الفني التقليدي الذي كان يطلق عليه لفظ التفتيش لم يتطوّر هذه الكلمة عليه من معانٍ متعددة من بينها معنى الهيمنة ومعنى الارهاب وسوء الظن والتجسس يدعو صالح العمل .

كل هذا أدى الى خلق جو من عدم الثقة بين المعلم والمفتش الى جانب نظرة المعلم الى المفتش على أنه نمط استبدادي باعتبار أن المفتش هو صاحب السلطة العليا وعليه وحده أن يقرر كل شيء بالنسبة للمعلم وغيره من المشتركين في العملية التعليمية .

كل هذا أفقد الاشراف الفني صفة العمل الجماعي بجانب الاستقلال الى الأسس السليمة للتخطيط والتقييم .

أما الاشراف الفني الحديث فيقوم على أساس مفهوم حيديناميكي متطور لا مفهوم جامد متحجر حيث يعتمد على :

١ — اعتبار المشرف الفني كخبير يساعد المعلمين في التغلب على المشكلات التعليمية التي تواجههم .

٢ — احترام قرارات المعلم وضرورة اشتراكه في اتخاذ القرارات .

٣ — انتقال عملية الاشراف الفني من مجرد مراقبة المعلم الى التعاون معه .

٤ — تهيئة الفرصة أمام المعلمين لتبادل خبراتهم من خلال العمل المشترك بذلك لا تقتصر عملية الاشراف الفني على القيادات الفنية

فقط بل لابد من مشاركة المعلمين قوى الخبرة وغيرهم ممن يهتمهم أمر العملية التعليمية .

٥ - تشجيع المعلمين على التفكير والتجريب فى اطار رقابة سليمة من خلال طرح افكار الجماعة ووجهات نظرهم للمناقشة فاذلا ثبت صحتها أخذ بها والا تم استبعادها ووضعت بدلا منها فروض جديدة لمجل التجريب .

ثانيا : الاتجاهات الاشرافية المعاصرة فى مجال التوجيه النفسى لنقد العربية فى المرحلة الثانوية :

الاتجاه الاول :

يقوم هذا الاتجاه على استخدام السلطة الرسمية والكفاءات المهنية فى رفع المستوى المهنى للمعلمين .

هذا الاتجاه يقوم على أساس نماذج اشرافية تهتم بالعمل والانتاج معا مثل :

١ - الاشراف الادارى :

يقوم هذا الأسلوب على افتراض أن المعلم لا يستطيع تحمل المسئولية الا من خلال وضعه تحت نظام للمراقبة والمتابعة .

٢ - الاشراف العلمى :

ويقوم هذا النموذج على ضرورة النظر للمعلم على أنه مجموعة من المهارات الجزئية التى يجب أن يتدرب عليها من يمارسها .

٣ - الاشراف كطوير المنهج الدراسي :

يقوم هذا النموذج على معالجة أحد جوانب الموقف التطبيقي دون
النظرة الشاملة لكافة أبعاد هذه المواقف .

أما الاتجاه الثاني :

فيقوم هذا الاتجاه على ضرورة التركيز على حاجات المعلمين
مع ضرورة تهيئة بيئة العمل .

ويشمل هذا الاتجاه على نماذج اشرافية أهمها :

١ - الاشراف الارشادي :

ويقوم هذا النموذج على ضرورة دراسة المؤثرات المختلفة التي
تؤثر على جوانب الشخصية للمعلم من خلال اقامة علاقة مع المعلم
تهدف التعرف على شخصيته والعوامل المؤثرة عليها .

٢ - الاشراف الدافعي :

يقوم هذا النموذج على أهمية وحراسة دوافع المعلمين باعتبارهم
أفرادا عاديين يتحركون وفقا لدوافع وحاجات معينة .

٣ - الاشراف المبني على علاقات انسانية :

يقوم هذا النموذج على ضرورة وجود علاقات انسانية بين مختلف
العاملين في نظام العملية التربوية .

ثالثاً : أهداف التوجيه الفني في مجال اللغة العربية في المرحلة الثانوية :

أن التوجيه الفني الفعال لابد أن يهدف إلى تحقيق هدف أساسي هو تحسين العملية التعليمية في مجال اللغة العربية وفي سبيل تحقيق هذا الهدف لابد من تحقيق عدة أهداف فرعية والتي تعتبر وسائلًا يتخذها المشرف الفني ليصل إلى تحقيق الهدف .
وتشمل الأهداف الفرعية ما يلي :

(أ) توضيح أهداف التربية اللغوية لدى المعلمين :

ولذا يجب أن يبذل المشرف الفني كل ما في وسعه ليوضح لمعلمي اللغة العربية أهداف التربية اللغوية باعتبار أن الإشراف الفني أداة لخدمة المعلمين ومن أهم الوسائل والأساليب التي يستطيع المشرف الفني أن يقدمها إلى معلمي اللغة العربية بهدف توضيح أهداف التربية اللغوية لديهم ما يلي :

- ١ — مساعدة المعلمين في التفرقة بين الأغايات والوسائل .
- ٢ — قياس مدى تحقيق تقدم في السلوك اللغوي لدى التلاميذ .
- ٣ — الكشف عن حاجات المعلمين في ضرورة توافر العلاقات الانسانية لرفع روحهم المعنوية للمساهمة في تحقيق أهداف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية .

(ب) مساعدة المعلمين على اكتساب الخبرة :

تدعو التربية الحديثة إلى التعلم عن طريق الخبرة وتركز عليها

من هنا وجب على المشرف الفني الاسهام في تحقيق وحدة الخبرة لدى المعلمين ويقوم المشرف في هذا المجال بما يلي :

- ١ - مساعدة المعلمين في تفهم أهداف المدرسة التي يعملون فيها .
- ٢ - العمل على الحد من العزلة الفكرية للمعلمين واحترام شخصياتهم .

(ج) تحسين الظروف المدرسية :

من مهام الاشراف الفعال محاولة تحسين الظروف المدرسية وخلق مجال ملائم للارتقاء بمستوى اللغة العربية .

(د) بناء قاعدة أخلاقية بين المعلمين :

يسهم الاشراف الفني الفعال في رفع الروح المعنوية للمعلمين عن طريق مساعدة المعلم على النمو المهني والوظيفي وتحسين مستوى أدائه المهني في مجال اللغة العربية حيث ان وجود قاعدة أخلاقية صلبة بين المعلمين بعضهم البعض وبين المعلمين والمشرف الفني .

— ودور المشرف الفني هنا اثاره التنافس الشريف وازكاء روح الحماس ومساعدة المعلمين على معرفة مواطن الضعف في أعمالهم ومحاولة تجنبها .

(هـ) تقويم نتائج التدريس :

ان من أهداف الاشراف الفني تقويم نتائج التدريس من خلال قياس درجة نمو اللغة العربية لدى التلاميذ .

(و) التغلب على الصعوبات :

يهدف الاشراف الفني الى التغلب على الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية في مجال اللغة العربية من خلال تشخيص تلك الصعوبات ورسم الخطة لتذليلها وتجاوزها .

أساليب التوجيه الفني الفعال في مجال اللغة العربية في المرحلة الثانوية :

تحدث تغير في أساليب وأدوار المشرف الفني نتيجة لتغير أدوار المعلم واتساع نطاق المعرفة حيث أصبح التوجيه الفني برنامجا متكاملًا مسططا لتحسين العملية التعليمية تقوم على عدة أساليب أهمها

١ - الزيارات الصفية التي تتم داخل الفصول :

تعتبر الزيارات الصفية من أقدم وسائل الاشراف الفني التي يتم من خلالها جمع المعلومات عن مستوى اللغة العربية داخل المدارس ووسائل الارتقاء بها .

٢ - الاجتماعات هناك نوعان من الاجتماعات :

١ - اجتماعات فردية خاصة .. وهي التي تعني الزيارات الصفية .. هي تكون الزيارة ذات فائدة مثمرة وذلك بتحليل الموقف التعليمي داخل الفصل ومناقشة نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية .

٢ - اجتماعات فردية تعقد بين الموجه والمعلم بدون زيارة

صفية وهي تتم بناء على دعوة المعلم نفسه لتبادل الرأي حول المشاكل.
أتى تواجده تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية وهذه الاجتماعات
تلعب دورا هاما في تهيئة الفرصة للمعلم للمناقشة الحرة التي تهدف
في النهاية لرفع مستوى اللغة •

(ب) الاجتماعات الجماعية (العامة) • • تلعب الاجتماعات
العامّة في ميدان الاشراف الفني أهمية كبيرة لرفع مستوى المعلمين
وتحسين العملية التعليمية من خلال إتاحة الفرصة لتبادل الأفكار •

(ج) نشرات • استخدام نشرات يؤدي الى توفير الوقت
والجهد من خلال اعطاء تعليمات تهدف الى الارتقاء بمستوى اللغة في
الصالات التي لا يتيسر فيها اجراء الاجتماعات للمعلمين أو عند
الحاجة الى معلومات وأفكار تهم المعلمين •

(د) الورشة التعليمية • وهي مجال علمي جديد يشترك فيه
جماعة من المعلمين للقيام بحل مشكلة تتعلق بهم في حضور أصحاب
الكفاءات من المشرفين والموجهين ويسمى ذلك بالمعشر الدراسي
أو المشغل التربوي •

(هـ) البحوث التربوية في تحسين النمو المهني للمعلمين كما
أنها تعرفهم بالمشكلات التي تواجههم • كما أن البحوث تكون بمثابة
دافع قوى لتحسين أنفسهم مهنيا من خلال مساعدة المعلمين في
التعرف على البحوث التي ظهرت نتائجها وكيفية الاستفادة منها
وتطبيقها عمليا •

من خلال تطبيق قواعد وأساليب التوجيه الفني الفعال في مجاله

اللغة العربية في المرحلة الثانوية نجد أن هناك مشكلات تواجه معلم اللغة العربية في أداء الخدمة الإشرافية في المرحلة الثانوية وهي :

١ - تقويم الموجه للمعلم يتم بطريقة عشوائية ولا يعتمد على أسس موضوعية .

٢ - انعدام القدرة على الممارسات اللغوية لدى المشرفين والموجهين

٣ - نقص الكتب والنشرات والمجلات التربوية التي تضمن نجاح الممارسة الإشرافية .

٤ - التغيير المستمر في الجهاز الإشرافي التعليمي .

٥ - وجود صعوبات مادية تعوق عمل الموجه .

٦ - وجود نظام الفترات المتعددة .

٧ - وجود عجز في أعداد معلمي اللغة العربية إلى جانب انخفاض المستوى العلمي للموجودين حالياً .

٨ - ضعف التقدير المادي للمعلمين مما يحبط عزيمتهم .

٩ - عدم وجود مكاتب خاصة بكل توجيه .

ومن خلال هذه الدراسة نجد أن هناك عدة مقترحات يمكن أن تساهم في تحقيق الإشراف الفني للفعال في مجال اللغة العربية في المرحلة الثانوية وهي :

١ - ضرورة إجراء حركة التقلات الخاصة بالمعلمين قبل بدء العام الدراسي .

٢ - ضرورة وجود خواطر للمعلمين ذوي الكفاءة العالية .

- ٥ - الاهتمام بعقد المسابقات العلمية والندوات الأدبية بين الطلاب
- ٦ - الاهتمام بالدورات التدريبية وتحقيقها بصورة أفضل مما هي عليه الآن .
- ٧ - ادخال تقنيات حديثة في مجال تدريس اللغة العربية متمشيا مع تطورات العصر .
- ٨ - اعادة النظر في واقع التوجيه الفني في اللغة العربية وما يحدث فيه من ممارسات .
- ٩ - الاهتمام باعداد الموجه الفني في مجال اللغة العربية وتدريبه ليصبح قادرا على الممارسة الاشرافية التي تنتمى مع الاتجاهات المعاصرة في مجال الاشراف الفني .
- ١٠ - ضرورة الاهتمام بمشكلات التوجيه الفني وكذلك العقبات التي تحول دون تقديم الخدمة الاشرافية الفعالة .
- ١١ - وضع خطة خاصة بالممارسات الاشرافية المرغوبة وطرق تحقيقها في كل اقسام اتوجيه الفني للغة العربية والأنشطة التابعة له بحيث يكون الهدف منها مساعدة الموجهين لاسيما الجدد منهم على ممارسة الأساليب الاشرافية ذات الفعالية العالية التي تسهم في تطوير أداء المعلم والطالب .
- ١٢ - الاهتمام بارسال موجهي اللغة العربية الى الدول المتقدمة في التربية وذلك من بعثات تعليمية للتعرف على أسس وأساليب الاشراف الفني الفعال كذلك الاستفادة من الخبرات التعليمية والاشرافية في هذه الدول .

- ١١ — تحقيق نصاب موجه اللغة العربية الخاص بعدد المعلمين وعدد المدارس وعدد الفصول المكلف بالإشراف عليهم وذلك ليتمكن من تحقيق أهداف التوجيه الفني على الوجه المرغوب .
- ١٢ — عدم الاقتصاد في اختيار موجه اللغة العربية على معيار الأهمية المطلقة فحسب بل لابد من وضع معايير أخرى خاصة بالكفايات اللغوية والتربوية والإشرافية . ويمكن تدريب الموجهين على هذه الكفايات والمهارات من خلال ورش عمل .
- ١٣ — العمل على تخصيص مكتبة لكل توجيه خاص باللغة العربية تتوافر فيها الكتب والمراجع والدوريات التي تخدم مجال تدريس اللغة العربية كذلك الإشراف الفني .
- ١٤ — إعطاء المعلمين الجدد رعاية أكبر لمساعدتهم على أداء الواجب المرغوب .
- ١٥ — تهيئة ظروف العمل المناسبة في بيئة مناسبة من خلال السعي الجاد إلى حل مشكلات المعلم المهنية والاجتماعية ورفع روحه المعنوية .

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٠٠٣/١١٠

مطبعة الأمانة ٣ جزيرة بدران — القاهرة

- أهمية التخطيط التربوى
٣ كضرورة لتحقيق التنمية البشرية
أ.د. محمد السيد حسونة
مستويات التحصيل فى التعليم
٨ العام بالدول العربية
أ.د. محمد عزت عبد الموجود
٤٠ بعض التجارب التعليمية المصرية
أ.د. رضى عبد الملك رستم
د. صلاح الدين عبد العزيز غنيم
التشخيص الفارق لبعض
٥٤ ذوى الحاجات الخاصة
د. وليد كمال القفاص
رؤية مستقبلية لمحو أمية
٦١ المرأة فى جنوب الوادى
د. عصام توفيق قمر
تصور مقترح لتحسين التوجيه
الذنى فى مجال اللغة
٦٨ العربية بالمرحلة الثانوية
د. عاطف محمد عبد العواض

يسعد صحيفة التربية أن تتلقى مقترحات
وأراء السادة القراء فى المجالات التربوية